

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Leerkrachten lager onderwijs met dyslexie:
ervaringen uit de klaspraktijk

Masterproef aangeboden tot
het verkrijgen van de graad
van Master of science in de
Pedagogische Wetenschappen
Door
Sanne Beyens

Promotor: Prof. Dr. Pol Ghesquière
Begeleider: Mevr. Sylvia Mommaerts

2012-2013

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Leerkrachten lager onderwijs met dyslexie:
ervaringen uit de klaspraktijk

Masterproef aangeboden tot
het verkrijgen van de graad
van Master of science in de
Pedagogische Wetenschappen
Door
Sanne Beyens

Promotor: Prof. Dr. Pol Ghesquière
Begeleider: Mevr. Sylvia Mommaerts

2012-2013

Dyslexie is de meest voorkomende leerstoornis en een chronische conditie. Vandaag de dag, wint het begrip dyslexie steeds meer aan bekendheid. Hierdoor neemt de mate van ondersteuning en het aantal studenten met dyslexie in het hoger onderwijs, en meer specifiek in de lerarenopleiding, toe. Deze tendens leidt echter tot een aantal vragen en punten van discussie in de onderwijspraktijk, zoals: 'Is een leerkracht met dyslexie een beperking voor de ontwikkeling van zijn/haar leerlingen?'. Dergelijke vragen blijven echter onbeantwoord door een gebrek aan informatie, zowel in de praktijk als in de literatuur, over ervaringen van en met een 'leerkracht met dyslexie in het onderwijsveld'. We trachten daarom om met deze masterproef de ervaringen en talenten van leerkrachten lager onderwijs met dyslexie in kaart te brengen. Hiervoor staan volgende onderzoeksvragen in ons onderzoek centraal: *'Welke talenten zetten leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs in om met hun dyslexie in hun werksituatie om te gaan?'* en *'Welke contexten oefenen daarbij een faciliterende dan wel belemmerende invloed uit?'*. Alvorens zelf een antwoord te formuleren op deze vragen, zijn we op zoek gegaan naar relevante informatie in de literatuur. In hoofdstuk 1 concluderen we dat personen, en meer specifiek leerkrachten, met dyslexie niet dadelijk (durven) uitkomen voor hun beperking in hun werkomgeving. Men stelt in de literatuur echter wel dat deze 'outing' belangrijk is om adequaat ondersteund te worden door de werkgever en collega's. Naast het feit dat personen met dyslexie vaak gevoelens van twijfel hebben, stelde men vast dat er naast de gekende problemen ook heel wat talenten aanwezig zijn bij personen met dyslexie. Om deze bevindingen uit de literatuur vervolgens aan de praktijk te toetsen, voeren we een kwalitatief onderzoek uit met behulp van een semi-gestructureerd interview. De interviews worden vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd aan de hand van de methodiek van casestudies. Er wordt zowel tijdens het verzamelen als het analyseren van de data aandacht besteed aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek (hoofdstuk 2). Op basis van de antwoorden uit de interviews (hoofdstuk 3) concluderen we dat leerkrachten lager onderwijs met dyslexie zichzelf competent voelen in hun job. Ze geven heel wat sterke punten aan en hebben weinig nood aan ondersteuning. Ondanks deze positieve houding tegenover zichzelf, durven veel leerkrachten nog niet uitkomen voor hun beperking bij het eerste contact, uit angst voor de reacties van anderen. Wanneer we onze resultaten vergelijken met de literatuur (hoofdstuk 4) zien we heel wat overeenkomsten. Daarnaast vergelijken we onze bevindingen eveneens met resultaten uit eerder onderzoek naar de attitudes van directies ten opzichte van een leerkracht met dyslexie. Hieruit blijkt dat beide onderzoeksgroepen, leerkrachten en directie, over het algemeen dezelfde mening delen. We kunnen tot slot wel concluderen dat adequate communicatie tussen beide partijen nog ontbreekt. Verder onderzoek zal eveneens de visie van andere betrokkenen in beeld moeten brengen.

Toelichting aanpak

Mijn onderzoek kadert binnen een onderzoeksproject van Groep T – Education College in samenwerking met KU Leuven. Door middel van dit onderzoeksproject tracht men de visie van verschillende actoren in het onderwijsveld op het functioneren van leerkrachten met dyslexie in beeld te brengen. Allereerst gaat de onderzoeksgroep zelf de houding van lectoren in de lerarenopleiding na. Daarnaast vormen twee masterproeven een onderdeel van het onderzoeksproject: Jill Neuts onderzocht in 2012 de houding van directies ten aanzien van leerkrachten met dyslexie in hun leerkrachtenteam en in deze masterproef trachten we de talenten en visie van de leerkrachten met dyslexie zelf in kaart te brengen. De literatuurstudie van beide masterproeven werd in onderlinge samenwerking gerealiseerd (zie ook Neuts, 2012). Naast Jill Neuts, gaf ook de onderzoeksgroep mij de nodige ondersteuning bij het ontwikkelen van deze masterproef. Deze ondersteuning hield allereerst in dat er een kader voor de literatuurstudie, een gemeenschappelijk theoretisch kader en een eerste versie van de interviewleidraad werden aangereikt. Op die manier kon de eenvormigheid van het gehele onderzoeksproject gegarandeerd worden. Naast deze inhoudelijk ondersteuning, werd ik tijdens mijn proefinterview begeleid door Sylvia Mommaerts. Dit zorgde ervoor dat de kwaliteit van mijn interviewtechniek nog geoptimaliseerd kon worden. Tot slot, kon ik rekenen op feedback op zowel de inhoudelijke als vormelijke aspecten van de reeds afgewerkte hoofdstukken. Vanuit dit ondersteunend kader kon ik dan zelf respondenten contacteren, de interviewleidraad aanpassen naar mijn onderzoek, interviews afnemen en de onderzoeksresultaten analyseren.

Woord van dank

Het schrijven van een masterproef is de kers op de taart voor vele studenten. De inspanningen die hiervoor geleverd worden, mag men echter niet onderschatten. Alleen zou het uitvoeren van dergelijk onderzoek niet mogelijk zijn. Er zijn daarom een aantal mensen die ik graag zou bedanken voor hun bijdrage aan deze masterproef.

Allereerst zou ik graag professor Ghesquière bedanken voor het aanbieden van dit interessante en relevante onderwerp voor de praktijk. Daarnaast bedank ik mijn begeleidster, mevrouw Sylvia Mommaerts, voor de adequate begeleiding en feedback tijdens mijn onderzoek.

Niet in het minst zou ik mijn respondenten willen bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek. Hun bijdrage was essentieel, aangezien hun ervaringen de kern vormen van mijn masterproef.

Ook Jill Neuts zou ik graag bedanken voor het goede teamwerk tijdens het schrijven van de literatuurstudie.

Tot slot wil ik ook mijn ouders bedanken voor het taalkundig nalezen van mijn masterproef, het helpen zoeken naar mogelijke respondenten en vooral voor hun steun, waardoor ik deze masterproef tot een goed einde heb gebracht.

Inhoudsopgave

Toelichting aanpak	C
Woord van dank	E
Inhoudsopgave.....	G
Lijst met figuren.....	K
Inleiding.....	1
Hoofdstuk 1: Leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs.....	3
1.1 Inleiding.....	3
1.2 Dyslexie	3
1.3 Dyslexie in het hoger onderwijs.....	5
1.4 Dyslexie op de werkvloer	8
1.4.1 Moeilijkheden	8
1.4.2 Kwaliteiten.....	9
1.5 Talentgericht benaderen van leerkrachten met dyslexie	10
1.5.1 Van deficitmodel naar groeimodel	10
1.5.2 Talenten en hefboomvaardigheden	12
1.5.2.1 Talenten.....	12
1.5.2.2 Hefboomvaardigheden.....	14
1.5.3 <i>Appreciative Inquiry</i> of waarderend onderzoek.....	14
1.5.4 Talenten op de werkvloer	17
1.5.5 Talentgerichte benadering bij leerkrachten met dyslexie	19
1.6 Ondersteuning.....	21
1.7 Het outingsproces	22
1.7.1 Outing in het hoger onderwijs.....	23
1.7.2 Outing op de werkvloer	24
Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet	27
2.1 Inleiding.....	27
2.2 Probleemstelling.....	27

2.3	Conceptueel kader	28
2.3.1	Talentgerichte benadering.....	28
2.3.2	Veranderbare variabelen.....	30
2.4	Onderzoeksvraag.....	32
2.5	Onderzoeksmethodologie	33
2.5.1	Onderzoeksstrategie	33
2.5.2	Verloop van het onderzoek	36
2.5.2.1	Onderzoekssubjecten	36
2.5.2.2	Dataverzameling	38
2.5.2.3	Data-analyse.....	39
2.6	Kwaliteitscriteria	40
2.6.1	Betrouwbaarheid	40
2.6.2	Validiteit	42
2.7	Tot slot	43
Hoofdstuk 3: Onderzoeksbevindingen		45
3.1	Inleiding.....	45
3.2	Interne variabelen	45
3.2.1	Doelgeoriënteerd zijn	45
3.2.2	Dyslexie als een positieve of productieve ervaring zien.....	49
3.3	Externe variabelen	53
3.3.1	Afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving	53
3.3.2	Creatieve leerstrategieën ontwikkelen.....	57
3.3.3	Formeel en informeel sociaal netwerk om succes te bevorderen	59
3.3.4	Het verloop van de lerarenopleiding	60
3.4	Schematische voorstelling.....	65
Hoofdstuk 4: Bespreking en discussie		69
4.1	Inleiding.....	69
4.2	Onderzoeksbevindingen.....	69

4.2.1	Interne variabelen	69
4.2.1.1	Doelgeoriënteerd zijn	69
4.2.1.2	Dyslexie als een positieve of productieve ervaring zien	71
4.2.2	Externe variabelen	72
4.2.2.1	Afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving	72
4.2.2.2	Creatieve leerstrategieën ontwikkelen	74
4.2.2.3	Steun van formeel en informeel sociaal netwerk	74
4.2.2.4	Lerarenopleiding	75
4.3	Kritische reflectie	77
4.4	Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek	77
Algemeen besluit		79
Referenties		81
Bijlagen		I

Lijst met figuren

Figuur 1.1.: Talent in actie, Dewulf (2009, p. 27)

Figuur 2.1.: Veranderbare variabelen, Bloom (1992)

Figuur 3.1.: Schematische weergave resultaten

Inleiding

In deze verhandeling staat het inzetten van talenten door leerkrachten lager onderwijs met dyslexie centraal. Dyslexie is de meest voorkomende leerstoornis. Wat deze stoornis precies inhoudt, bespreken we uitgebreid in hoofdstuk 1.

Op welk moment dyslexie tot uiting komt, is persoonsafhankelijk. Ook al wordt de stoornis vroeg ontdekt en voorziet men adequate remediërende instructie en oefening, dan nog zal de stoornis nooit verdwijnen. Dyslexie is dus niet van voorbijgaande aard; het is een chronische conditie. Ook de mate waarin een persoon met dyslexie belemmeringen ervaart, hangt af van de eisen die de situatie en de omstandigheden stellen aan diens lees- en spellingvaardigheden (De Brauwier, Geudens & Loncke, 2011). Hieruit leiden we af dat dyslexie in elke levenssituatie tot uiting kan komen. De kenmerken van dyslexie zijn eveneens afhankelijk van levensfase tot levensfase. Zo evolueren kinderen met dyslexie bijvoorbeeld veel trager bij het leren lezen dan kinderen zonder dyslexie. Vaak hebben ze ook moeite om van spellend lezen tot het lezen van gehele woorden te komen. Daarnaast hebben kinderen met dyslexie meer moeite met spelling waardoor het vaak langer duurt voordat ze de letters accuraat en snel kunnen koppelen aan de klanken waaruit een woord bestaat. Ook in een latere levensfase blijven ze woorden hardnekkig fout schrijven (Braams, 2010). Dyslexie komt bij volwassenen meestal op een andere manier tot uiting. Zo kunnen de meeste volwassenen met dyslexie het lezen en/of het spellen redelijk onder de knie krijgen door de ontwikkeling van compensatietechnieken. In hun dagelijkse leven hebben ze wel last van andere (taal)problemen die eveneens als symptomen van dyslexie beschouwd moeten worden (§1.3 en §1.4.1). Het is belangrijk dat hun copingstrategieën gericht zijn op het omgaan met dyslexie en niet op het ontlopen of verbergen van de consequenties ervan. Naast de minder sterke eigenschappen heeft de persoon met dyslexie ook sterke eigenschappen (§1.4.2). Meer specifiek naar de arbeidssituatie toe is het belangrijk dat er gebruik gemaakt wordt van de kwaliteiten van de werknemer met dyslexie, zodat er voor alle partijen winst behaald kan worden. We specificeren hoe personen met dyslexie deze compensatietechnieken kunnen gebruiken binnen hun hoger onderwijs of arbeidssituatie (§1.6). Jongeren met een leerstoornis die doorstromen naar het hoger onderwijs waren vroeger een uitzondering. Door de grotere bekendheid van dyslexie en de ondersteuning die studenten krijgen binnen het hoger onderwijs, maken steeds meer en meer studenten de overstap. Deze groep blijft echter relatief klein (Ghesquière, 2008). In Vlaanderen heeft 2,5% van alle studenten hoger onderwijs dyslexie (Klasse voor leerkrachten 176, 2007). Ook binnen de lerarenopleiding zien we een stijging in het aantal studenten met dyslexie. We

missen echter heel wat informatie over hoe het praktijkveld, waar uiteindelijk deze studenten terecht zullen komen, kijkt naar deze doelgroep. De keuze om als persoon met dyslexie het onderwijs in te stappen is echter geen evidentie en er bestaan menige discussies over binnen het onderwijs. Daarnaast bestaat er een hiaat binnen de literatuur over 'leerkrachten met dyslexie binnen het onderwijsveld'. Specifiek zullen we ons in deze studie richten op leerkrachten in het lager onderwijs omdat hier het aanleren van lees- en schrijfvaardigheden centraal staat. In deze studie staan dan ook de volgende vragen centraal: *'Welke talenten zetten leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs in om met hun dyslexie in hun werksituatie om te gaan?'* en *'Welke contexten oefenen daarbij een faciliterende dan wel belemmerende invloed uit?'*.

Misschien komen niet alle afgestudeerde leerkrachten met dyslexie in het werkveld terecht, maar er zijn leerkrachten met dyslexie die actief zijn in het onderwijsveld. De aan de beperking gerelateerde problemen die een persoon op de werkvloer ervaart, zijn zoals eerder aangegeven afhankelijk van persoon tot persoon. De ervaringen van personen die op de werkvloer met een persoon met dyslexie in contact komen, zullen dan ook verschillend zijn. Omwille van die redenen opteren we ervoor om verschillende leerkrachten lager onderwijs met dyslexie te vragen naar hun ervaringen met het inzetten van hun talenten, al dan niet gerelateerd aan hun dyslexie, in de lerarenopleiding en in hun huidige werksituatie. Het doel van het onderzoek is om een bijdrage te leveren aan de zoektocht naar praktische handvatten in het omgaan met leerkrachten met dyslexie in het Vlaamse lager onderwijs.

Hoofdstuk 1: Leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs

1.1 Inleiding

In §1.2 gaan we eerst in op de definitie van dyslexie en welke kenmerken hieraan verbonden zijn. Vervolgens bespreken we wat de mogelijkheden en beperkingen zijn van een persoon met dyslexie die functioneert in het hoger onderwijs (§1.3) en op de werkvloer (§1.4). Onze focus ligt hierbij vooral op een talentgerichte benadering van leerkrachten in het lager onderwijs. In §1.5 worden daarom de begrippen ‘talent’ en ‘talent in actie’ besproken en gekoppeld aan leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs. In §1.6 gaan we verder in op de ondersteuning die in de verschillende contexten geboden kan worden en tot slot bespreken we in §1.7 hoe het proces van ‘outing’ door de persoon met dyslexie ervaren wordt.

1.2 Dyslexie

Dit onderzoek heeft als doel om te focussen op de mogelijkheden van leerkrachten lager onderwijs met dyslexie. We kiezen er daarom voor om niet in te gaan op de diversiteit van definities omtrent dyslexie. Aangezien wij niet ingaan op het feit hoe het komt dat een leerkracht dyslexie heeft, kiezen we bewust voor een **beschrijvende definitie**. In dit onderzoek baseren we ons op de definitie die door de Stichting Dyslexie Nederland (2004, p. 6) werd opgesteld: *“Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau”* en de criteria die de dag van vandaag nodig geacht worden om een diagnose dyslexie te kunnen stellen.

Concreet moet aan **drie voorwaarden** worden voldaan om deze diagnose te stellen. Als eerste criterium moet er sprake zijn van een **ernstige achterstand** in het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spellen. Dit vaardigheidsniveau ligt significant lager dan hetgeen van het individu gegeven diens leeftijd en omstandigheden verwacht kan worden (Stichting Dyslexie Nederland, 2004). Dit wil met andere woorden zeggen dat het vaardigheidsniveau van de persoon met dyslexie lager ligt dan het niveau van zijn leeftijdgenoten. Als tweede moeten deze problemen **hardnekkig** blijken. Dit criterium van didactische resistentie houdt in dat *“het probleem in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau blijft bestaan, ook wanneer voorzien wordt in adequate remediërende instructie en oefening”* (Stichting Dyslexie Nederland, 2004, p. 7). Concreet wil dit zeggen dat het vaardigheidsniveau van de persoon met dyslexie niet enkel

lager ligt, maar ook lager blijft nadat er geïnvesteerd werd in remediërende instructie en oefening. Het derde criterium, **exclusiviteit**, wordt aangehaald door Ghesquière en van der Leij (2007). Dit criterium stelt dat er geen andere factoren aanwezig mogen zijn die de vastgestelde problemen met lezen en/of spellen kunnen verklaren. Deze factoren kunnen te maken hebben met de jongere zelf, zoals algemene intelligentie of anderstaligheid, maar ook met elementen uit de omgeving, zoals de kwaliteit van het genoten onderwijs of de gezinscontext. Een voorbeeld hiervan is dat vastgestelde problemen met lezen en/of schrijven misschien verklaard kunnen worden doordat de persoon thuis geen Nederlands spreekt. Indien dit zo is, wordt er niet voldaan aan het exclusiviteitscriterium en kan er ook geen sprake zijn van dyslexie. Dit criterium kan men heel strikt interpreteren, waardoor men de diagnose dyslexie niet weerhoudt indien er zich andere problemen voordoen (Dumont, 1994, in Ghesquière & van der Leij 2007). Daarnaast interpreteren anderen het criterium ruimer. Men zou bijvoorbeeld bij kinderen met een bepaalde handicap wél van dyslexie spreken indien de lees- en spellingproblemen ernstiger zijn dan de moeilijkheden die men normaal met deze handicap associeert (APA, 2000, in Ghesquière & van der Leij 2007). Wij kiezen ervoor om bij deze laatste interpretatie van het exclusiviteitscriterium aan te sluiten.

Deze criteria en de beschrijvende definitie van de Stichting Dyslexie Nederland (2004) geven hulpverleners voldoende handvatten om de kenmerken omtrent de lees- en/of spellingsvaardigheden van personen met dyslexie in kaart te brengen. Dyslexie is een **specifiek probleem** waarbij het gebrek aan automatisering van het lezen en spellen zich in **verschillende facetten** kan uiten. Personen met dyslexie hebben problemen met de snelheid en accuratesse in het lezen en/of spellen. Ze hebben vaak een traag lees- of schrijftempo en weinig lees- of schrijffouten, een snel lees- of schrijftempo en veel lees- of schrijffouten of een traag lees- of schrijftempo en veel lees- of schrijffouten. De leesstrategie van personen met dyslexie is vaak afhankelijk van de moeilijkheidsgraad en de omstandigheden waarin ze lezen. Ze maken geen specifieke of andere schrijffouten dan personen zonder dyslexie, maar schrijven vooral meer fouten (weglaten van letters, verwisselen van letters, ...). Personen met dyslexie maken ook langer beginnersfouten en een lees- of schrijftaak vraagt hun volledige aandacht en inzet waardoor ze vaak ook moeilijkheden hebben met begrijpend lezen. Door het gebrek aan automatisering blijft er namelijk weinig aandacht en energie over voor het tekstbegrip. Een tekst dient daarom vaak verschillende keren gelezen te worden om de inhoud te begrijpen. Het technisch lezen vertoont dan ook vaak minder problemen dan het begrijpend lezen. Tijdsdruk, een dubbeltaak of lawaai zijn factoren die deze automatisering in negatieve zin kunnen beïnvloeden (Protocol dyslexie hoger onderwijs, 2006).

Zoals in de inleiding reeds aangehaald, is **dyslexie de meest voorkomende leerstoornis**. Deze beperking doet zich meer bepaald in ernstige of lichte mate voor bij ongeveer 5 à 10 % van de leerlingen lager en secundair onderwijs. Dit betekent dat in een klas van twintig kinderen gemiddeld één tot twee kinderen dyslexie heeft. Daarenboven zijn 60 tot 80% van deze kinderen met dyslexie jongens (Hellinckx & Ghesquière, 1999). Een deel van deze kinderen stroomt door naar het hoger onderwijs. Daarnaast wordt bij sommige personen met dyslexie de beperking pas vastgesteld wanneer ze deelnemen aan het hoger onderwijs. Ghesquière, Boets, Gadeyne, en Vandewalle (2011) verwachten daarom dat de prevalentiecijfers hoger zullen zijn op latere leeftijd. Toch zijn er niet zo veel betrouwbare prevalentiecijfers voorhanden, gebaseerd op onderzoek bij adolescenten of jongvolwassenen. In Klasse voor leerkrachten (2007) wordt aangegeven dat ongeveer 2,5% van de studenten hoger onderwijs in Vlaanderen dyslexie heeft.

Zoals reeds aangegeven zijn er verschillende facetten waarop de kenmerken van dyslexie tot uiting komen bij personen met dyslexie. Deze kunnen dan ook nog eens verschillen van persoon tot persoon en van levensfase tot levensfase. Binnen deze verhandeling focussen wij ons op de kenmerken van dyslexie die tot uiting komen bij toekomstige en tewerkgestelde leerkrachten lager onderwijs met dyslexie.

1.3 Dyslexie in het hoger onderwijs

Zoals reeds aangehaald in de inleiding, was vroeger de doorstroming van jongeren met een leerstoornis naar het hoger onderwijs eerder een uitzondering. Vandaag kiezen steeds meer adolescenten met een leerstoornis ervoor om na het secundair onderwijs verder te studeren (Ghesquière, 2008). Hogescholen en universiteiten beamen dit fenomeen, aangezien zij het aantal studenten met een leerstoornis jaarlijks zien stijgen. Hierbij moet wel benadrukt worden dat het aantal personen met een leerstoornis op zich niet toeneemt, maar dat het geoptimaliseerde zorgkader in de lagere en secundaire scholen voor een betere doorstroming van deze groep naar het hoger onderwijs zorgt (Hofmeester, 2004). In Vlaanderen zijn er ongeveer 160 000 studenten waarvan zo'n 4000 studenten met dyslexie in het hoger onderwijs (Klasse voor leerkrachten, 2007).

Studenten met dyslexie ervaren tijdens hun opleiding **problemen** bij onderdelen waar het **talige aspect** aan bod komt. Volgens het 'protocol dyslexie hoger onderwijs' (2006) kunnen deze studenten problemen ervaren met taken, vakken en situaties die een beroep doen op de geletterdheid. Soms blijft het echter niet enkel bij problemen die rechtstreeks verbonden zijn aan de lees- en/of spellingsvaardigheden. Ook **sociale en emotionele**

problemen kunnen de kop opsteken. Zo kan de demotivatatie toeslaan, het zelfvertrouwen een deuk krijgen of het risico op faalangst vergroten (Desoete, 2010).

De mate waarin een student belemmering(en) ervaart vanwege zijn dyslexie, wordt zowel bepaald door de ernst van de dyslexie als door de eisen die de situatie en de omstandigheden stellen aan zijn lees- en spellingvaardigheden. Vaak wordt er van studenten verwacht dat ze binnen een kort tijdsbestek verschillende boeken en cursussen doorlezen. Dit kan bij personen met dyslexie voor problemen zorgen omdat ze, zoals reeds aangegeven, een trager leestempo hebben en daarnaast ook problemen kunnen hebben met begrijpend lezen (§1.2). Daarnaast moeten ze niet enkel literatuur doornemen, maar dienen ze ook verslagen en taken te maken en notities te nemen tijdens de colleges. Aangezien ze vaak een vertraagd schrijftempo hebben en eveneens problemen hebben met het correct schrijven, kunnen ze dit als een belastende taak ervaren. Niet alleen tijdens de lesweken ondervinden deze personen problemen, maar ook tijdens de **examenperiodes** ervaren ze extra moeilijkheden ten opzichte van studenten zonder dyslexie. Bijvoorbeeld bij multiple-choice examens, waarbij kleine tekstuele verschillen in de antwoorden van cruciaal belang zijn, hebben personen met dyslexie meer kans op het maken van fouten doordat ze de vraagstelling onnauwkeurig ontsleutelen (Protocol dyslexie hoger onderwijs, 2006). Hierbij aansluitend stellen Kleijnen en Steenbeek-Planting (2010) dat deze belemmeringen vooral voorkomen in het ontwikkelen en toepassen van studiespecifieke competenties zoals het snel en actief of passief verwerken en produceren van teksten.

Zoals reeds beschreven, hebben studenten met dyslexie meer tijd nodig om lange en gecompliceerde teksten en opdrachten te verwerken. Hierdoor voorzien zij vaak minder snel de structuur van een tekst en de uitleg van de beroepsspecifieke terminologie of procedures. Dat heeft tot gevolg dat ze bijvoorbeeld moeilijkheden hebben om de essentie te vatten, teksten samen te vatten of snel aantekeningen te maken (Kleijnen & Steenbeek-Planting, 2010). Een **adequate studieplanning** en **goede studiestrategieën** zijn daarom zeker voor personen met dyslexie van essentieel belang om de nodige tijd voor lezen en schrijven te kunnen compenseren (Ghesquière & Grietens, 2006).

Ook toekomstige leerkrachten lager onderwijs met dyslexie kunnen problemen ervaren bij het verwerken van lesinhouden binnen een korte tijdspanne, notities nemen, etc. Het is ook mogelijk dat deze studenten meer energie steken in het voorbereiden van hun lessen dan studenten zonder dyslexie. Toch spelen niet alleen deze moeilijkheden een rol. Binnen het lager onderwijs komen er namelijk ook verschillende domeinen aan bod die nauw aansluiten bij de kernproblematiek van dyslexie, namelijk lezen en spelling. Het is echter niet

omdat studenten met dyslexie hier moeite mee hebben dat ze dit niet kunnen aanleren aan leerlingen. Studenten met dyslexie kunnen het voorbereiden van deze inhoud echter wel als meer belastend ervaren dan studenten zonder dyslexie. Daarnaast hebben personen met dyslexie, zoals reeds aangegeven, moeite met het presteren onder tijdsdruk omdat zij vaak meer tijd nodig hebben om een taak tot een goed einde te brengen. Studenten krijgen les van verschillende docenten die ieder verschillende taken opgeven. De tijdsdruk kan binnen hun opleiding wel eens oplopen aangezien studenten, dus ook studenten binnen de lerarenopleiding, deze verschillende taken niet één voor één moeten afronden. Vaak wordt er van hen verwacht dat ze verschillende taken, voor verschillende docenten, tegelijk indienen. Hierdoor wordt de tijdsdruk voor de studenten met dyslexie alleen maar groter. De studenten moeten met andere woorden in staat zijn meerdere taken tegelijk, binnen een beperkte tijdspanne, tot een goed einde te brengen.

Ondanks de stijging van het aantal studenten dat deelneemt aan het hoger onderwijs, weten we dat de **keuze voor het hoger onderwijs** niet helemaal hetzelfde verloopt bij studenten met en studenten zonder dyslexie. Het komt nog vaak voor dat studenten met dyslexie, vanuit zichzelf of onder druk van ouders of school, kiezen voor een opleiding onder hun cognitief niveau (Kleijnen & Steenbeek-Planting, 2010). Toch is het belangrijk dat ook studenten met dyslexie kiezen voor een onderwijsniveau passend bij hun mogelijkheden. Een **goede studiekeuzebegeleiding** voor jongeren met dyslexie is daarom **van groot belang**. Deze begeleiding dient er in de eerste plaats op gericht te zijn een realistisch zelfbeeld te ontwikkelen, met een goed inzicht in eigen sterktes en zwaktes (Ghesquière & Grietens, 2006). Bovenal moeten we voorkomen dat gevolgen van dyslexie het doorlopen van een passende onderwijsontwikkeling in de weg staan. Dat kan bewerkstelligd worden door studenten met dyslexie al vroeg te leren omgaan met hun beperkingen en gebruik te maken van hun talenten. Dat betekent dat zij hun copingstrategieën niet richten op het ontlopen of verbergen van de consequenties van dyslexie voor hun medestudenten of docenten, maar dat ze op een open manier omgaan met hun dyslexie in de gegeven situatie. Deze openheid geeft de omgeving de kans om hen te ondersteunen bij lees- en/of schrijfproblemen. Daarnaast bieden ze zichzelf de mogelijkheid om hun zwakkere lees- en/of spellingsvaardigheden te compenseren met behulp van hun talenten (Kleijnen & Steenbeek - Planting, 2010). De laatste jaren vindt er binnen het hoger onderwijs een positieve evolutie plaats omtrent de begeleiding en ondersteuning van studenten met een leerstoornis. Hieruit kan afgeleid worden dat studenten met dyslexie ook meer en meer op begeleiding en ondersteuning kunnen rekenen (Ghesquière & Hellinckx, 1999). Hofmeester (2004) geeft aan dat het hoger onderwijs zich sinds 31 mei 2005 expliciet engageert om werk te maken

van een diversiteitsbeleid waarbij ook meer aandacht is voor studenten met een functiebeperking, zoals dyslexie. We kunnen hier dus besluiten dat studenten met een leerstoornis met behulp van de ondersteuningsvormen die geboden worden en de ontwikkelde compensatietechnieken zich goed weten te redden in het hoger onderwijs.

Wanneer de student met dyslexie zijn studies heeft afgerond, gaat hij deel uitmaken van het werkveld. Ook binnen deze context kan hij beperkingen omtrent zijn dyslexie ondervinden. In de volgende paragraaf wordt besproken welke moeilijkheden deze persoon omtrent zijn dyslexie kan ondervinden en over welke sterke punten hij beschikt.

1.4 Dyslexie op de werkvloer

1.4.1 Moeilijkheden

Zoals reeds aangegeven ondervinden ook werknemers met dyslexie problemen gerelateerd aan hun beperking. Aangezien onze doelgroep actieve leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs zijn, gaan we binnen dit onderdeel enkel dieper in op de moeilijkheden die leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs kunnen ondervinden.

Riddick (2003) onderzocht de vaardigheden en competenties van leerkrachten met dyslexie. Ze concludeerde dat leerkrachten met dyslexie net zoals andere leerkrachten zijn. Ze beschikken eveneens over heel wat vaardigheden en competenties. **Leerkrachten met dyslexie** zijn namelijk **niet minder competent** dan leerkrachten zonder dyslexie. Hieruit kunnen we concluderen dat elke leerkracht sterke en minder sterke punten heeft binnen het beroepsveld, onafhankelijk van zijn of haar dyslexie. Ook personen met dyslexie kunnen dus competente leerkrachten zijn. Voor een leerkracht met dyslexie zouden de minder sterke punten echter op een ander vlak liggen dan bij leerkrachten zonder dyslexie. Zo kunnen leerkrachten met dyslexie problemen hebben met het doornemen en het zich eigen maken van teksten binnen een korte tijdsperiode. Ze hebben hier meestal meer tijd nodig dan op een urenbriefje verantwoord kan worden (Van Nuland & Verhoven, 2010). Meer specifiek betekent dit voor een leerkracht lager onderwijs dat hij meer tijd nodig heeft om een handboek te lezen en te begrijpen en zijn lessen voor te bereiden dan een leerkracht zonder dyslexie. Daarnaast is er binnen het onderwijs veel schriftelijke communicatie tussen verschillende actoren zoals ouders, leerlingen, collega-leerkrachten, Aangezien de leerkracht met dyslexie vaak problemen heeft met accuraat en vlot schrijven kan hij ook bij deze schriftelijke communicatie een belasting ondervinden. Naast de schriftelijke communicatie, kunnen de schrijfproblemen ook tot uiting komen bij het onvoorbereid op bord

noteren. De verschillende aanwezige moeilijkheden kunnen, bij de uitoefening van een job, als belastend ervaren worden en/of versterkt worden in stressvolle situaties.

Juist zoals bij een student, is het belangrijk dat een leerkracht met dyslexie in verschillende situaties leert omgaan met zijn beperking. Hij moet zijn copingstrategieën dus niet richten op het ontlopen of verbergen van de consequenties van dyslexie voor zijn leerlingen, collega's of leidinggevende, maar op het omgaan met zijn beperking. Indien hij open is over zijn beperking kan hij zijn omgeving ook de kans geven hem te ondersteunen bij zijn problemen. Hoe deze ondersteuning geboden kan worden, wordt uitgebreid besproken in §1.5.

Te vaak wordt er echter uitsluitend aandacht geschonken aan wat personen met dyslexie niet kunnen en worden hun kwaliteiten over het hoofd gezien. Er zijn namelijk ook (verborgen) kwaliteiten verbonden aan dyslexie waar het onderwijsveld optimaal gebruik kan van maken.

1.4.2 Kwaliteiten

Zoals reeds aangegeven beschikken leerkrachten met dyslexie over **kwaliteiten** waar men binnen het onderwijs optimaal gebruik van kan maken. Zo weten leerkrachten met dyslexie waarschijnlijk als geen ander waar de moeilijkheden zitten in de talige aspecten van de lesinhouden. Zij weten daarom vermoedelijk waar de leerlingen de meeste problemen mee kunnen hebben waardoor ze, indien nodig, een meer aangepaste ondersteuning kunnen bieden. Aangezien leerkrachten met dyslexie zelf veel tijd nodig hebben om een opdracht tot een goed einde te brengen of om een tekst te begrijpen, zouden ze omwille hiervan waarschijnlijk meer geduld hebben wanneer leerlingen eveneens meer tijd nodig hebben.

Ferri, Gregg en Hendrick Keefe (2001, in Riddick 2003) hebben de **verschillen tussen leerkrachten met en leerkrachten zonder dyslexie** onderzocht. Zij concludeerden dat de belangrijkste verschillen tussen deze twee groepen leerkrachten voornamelijk te vinden zijn in de houding en ervaringen die ze overbrengen op de klas. Hierbij aansluitend merkt Riddick (2003) bijvoorbeeld op dat ook leerkrachten met dyslexie hun beperking als een voordeel zien omdat het hen inzicht geeft in alternatieve onderwijsstrategieën. Daarnaast zijn ze ook echt intrinsiek gemotiveerd om kinderen te ondersteunen die het moeilijk hebben. Ook de conclusie van Bell en Burns (2010) sluit hierbij aan. Zij geven aan dat je kinderen met dyslexie moet bekijken als individuen en niet enkel als dyslectici. Hieruit leiden we af dat leerkrachten gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor leerlingen met

moeilijkheden en de kwaliteiten die ze bezitten er uit te halen. Daarnaast wordt in het onderzoeksverslag van Gerber (1992) aangegeven dat personen met een beperking de mogelijkheden en de vaardigheden hebben om een belangrijke bijdrage te leveren aan het onderwijzend beroep. Zo kunnen bijvoorbeeld studenten dagelijks een rolmodel zien dat aantoont dat zelfs personen met een beperking het ver kunnen brengen in het leven ondanks de vaak negatieve beeldvorming die hierover heerst in de maatschappij.

De bovenstaande voorbeelden geven duidelijk weer dat een leerkracht met dyslexie zeker een bijdrage kan leveren aan de schoolwerking. De directeur mag deze **kwaliteiten** niet uit het oog verliezen en moet hier in samenwerking met de leerkracht met dyslexie trachten **optimaal gebruik van te maken**.

1.5 Talentgericht benaderen van leerkrachten met dyslexie

Eerder werd reeds aangegeven dat personen met dyslexie vaak moeilijkheden ervaren die samenhangen met deze leerstoornis. Zouden personen met dyslexie het niet veel gemakkelijker hebben wanneer de nadruk gelegd zou worden op waar ze goed in zijn of wat ze wel kunnen in plaats van op hun tekorten? In wat volgt, bespreken we de evolutie van een deficitmodel naar een groeimodel als benadering van tekorten en talenten. Vervolgens gaan we dieper in op de talentgerichte benadering en het waarderend onderzoek. Ten slotte passen we deze benadering toe op werknemers en leerkrachten met dyslexie.

1.5.1 Van deficitmodel naar groeimodel

Door de jaren heen ontstonden twee benaderingen in het omgaan met beperkingen van mensen. Een eerste benadering is het **deficitmodel**. Deze benadering gaat uit van 'deficits' of tekorten die een persoon ervaart vanwege zijn beperking. Pennington (2006) benadert verschillende stoornissen vanuit dit model, zo ook dyslexie. Hij spreekt van een 'single cognitive deficit model' om een volledig oorzakelijk beeld op te bouwen van de ontwikkeling van stoornissen. Zijn doel was om door middel van dit deficitmodel de verschillende symptomen of oorzaken te reduceren tot één onderliggend 'deficit'. Hij geeft hierbij als voorbeeld het fonologische tekort bij personen met dyslexie. Op dergelijk 'single deficit model' kwam echter heel wat kritiek zodat een 'multiple deficit model' ontstond dat wel alle kenmerken van een stoornis omvat. Pennington (2006) geeft hierbij aan dat een 'multiple deficit model' uitgaat van een multifactoriële en interactionele etiologie. Een stoornis wordt bepaald door een interactie van meerdere **protectieve factoren en risicofactoren**.

Binnen het deficitmodel vertrekt men dus vanuit protectieve factoren en risicofactoren die tekorten van personen bepalen. De vastgestelde tekorten kunnen beperkt of weggewerkt worden via remediëring en differentiatie. Aerden en Laevers (2010) geven aan dat het detecteren van tekorten en het plannen van **remediëringstrajecten** om de groei van deze tekorten te beperken, een benadering is die in de meeste scholen gehanteerd wordt. Volgens Dewulf (2009) is het eigen aan deze benadering om problemen of tekorten als uitgangspunt te nemen voor het functioneren van een persoon. Er worden normen gehanteerd om te weten wat het uiteindelijke doel is waar men met de persoon in kwestie naar toe kan streven (Aerden en Laevers, 2010). Het is hierbij echter belangrijk om aan te geven dat niet iedereen start vanaf hetzelfde beginpunt. Gezien deze verscheidenheid aan voorkennis is het dus niet opportuun om te meten of iemand een bepaald niveau heeft behaald of niet (Heylen, 2010). Wanneer een persoon daarnaast teveel wordt aangesproken op zijn beperkingen en moeilijkheden, gaat dit sterk negatief doorwegen op de motivatie en het zelfbeeld van de persoon in kwestie (Heylen, 2010). Dweck (2006, in Heylen, 2010) spreekt hier van personen met een fixed mindset. Deze personen hebben het opgegeven om zelf inspanningen te leveren, ze voelen zich hulpeloos en afhankelijk van anderen. Dit beeld wordt nog eens extra versterkt door elke nieuwe ontgoocheling. Dewulf (2009) geeft hierbij ook aan dat er in dit deficitmodel vaak afbreuk wordt gedaan aan de geleverde inspanningen. Er wordt teveel gefocust op de afstand die nog afgelegd dient te worden en te weinig op de reeds afgelegde weg.

In tegenstelling tot het deficitmodel heeft het **groeimodel** een fundamenteel preventief karakter. Het groeimodel spreekt mensen aan op hun sterktes, op wat wel al goed gaat. Op die manier zien mensen in dat ze wel al greep hebben op wat er rond hen gebeurt en kan het groeimodel voorkomen dat problemen onoverkomelijk lijken. Het groeimodel benadert beperkingen, zoals dyslexie, dus vanuit de **positieve psychologie** (Heylen, 2010). Deze positieve psychologie is ontwikkeld door Martin Seligman en gebaseerd op de visie van Appreciative Inquiry, waarop we verder ingaan in § 1.5.3. Seligman (2004) omschrijft het doel van de positieve psychologie als volgt: *“To discover and then apply psychological knowledge acquired in scientific research to cultivate strengths and virtues: courage, optimism, interpersonal skill, work ethic, hope, honesty and perseverance”* (in Whitney & Trosten-Bloom, 2010, p. 81). Deze psychologie is er dus op gericht de mogelijkheden van en het positieve in mensen en organisaties na te gaan en te versterken (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Hierbij is het belangrijk dat men ervan uitgaat dat de persoon zelf in staat is om doelen te stellen. De persoon beschikt ook zelf over de nodige competenties om de vooropgestelde doelen te bereiken. Binnen het groeimodel krijgen talenten dus de kans om

te groeien (Heylen, 2010). Dewulf (2009) geeft hierbij aan dat de groei kan worden vastgesteld door te kijken welke stappen er al gezet zijn in de gewenste richting en wat de resultaten hiervan zijn. Zoals we in het deficitmodel spraken van een fixed mindset, is er in het groeimodel sprake van een growth mindset (Dweck, 2006, in Heylen, 2010). De growth mindset wordt ontwikkeld aan de hand van een aanpak die uitgaat van de betrokkenheid en motivatie van de mensen. Personen met een growth mindset gaan ervan uit dat ze kunnen blijven groeien als ze er maar voor gemotiveerd blijven (Heylen, 2010).

Groeien en veranderen wordt dus pas mogelijk als mensen uitgaan van het perspectief van het ontwikkelen van sterktes (Bouwen, 2010b). De focus moet gelegd worden op de mogelijkheden, zoals in dit onderzoek gedaan wordt. Daarom wordt hieronder uitgebreid besproken wat talenten zijn en hoe hiermee kan worden omgegaan.

1.5.2 Talenten en hefboomvaardigheden

1.5.2.1 Talenten

In de literatuur zijn er verschillende auteurs die het begrip ‘**talent**’ definiëren. In Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal wordt ‘talent’ gedefinieerd aan de hand van vijf betekenissen waarvan er drie relevant zijn voor ons onderzoek: “(1) *gave of bezit (door God geschonken (...)); (2) (in ‘t bijz.) natuurlijke begaafdheid, bekwaamheid, syn. kundigheid, gave: iem. met veel talent; een man van talent; ergens talent voor hebben; (...) en (3) (meton.) iem. met veel begaafdheid (...)*” (den Boon & Geeraerts, 2005, pp. 3510 - 3511). Jane Piirto (1994) stelt: “*To be talented is to possess the skills to do something well*” (p. 15). Aerden en Laevers (2010) omschrijven een talent als volgt:

Bij een talent gaat het om iets wat als zodanig nog niet gerealiseerd is, maar al een enorm potentieel laat vermoeden. Dat iets betreft een competentie of eerder een kiem van een competentie – iets wat dus met ervaring tot wasdom gebracht moet worden, maar nu al zichtbaar alles in zich draagt. Dat is het: je hebt het gevoel dat de persoon op dat bijzondere gebied ‘zo goed als af is’, het meeste lijkt er al te zijn (zelfs bij jonge kinderen heb je dat gevoel), alleen moet het zich nog door interactie met de wereld rondom en door ervaring laten ‘polijsten’. Minstens zo belangrijk om van een talent te spreken is dat er een grote gedrevenheid achter zit. Als de omgeving raakpunten heeft met het talent, dan zie je die met volle kracht openbarsten (Aerden en Laevers, 2010, p. 15).

Zoals in bovenstaande definities omschreven, zegt talent voornamelijk iets over het potentieel van mensen. Talent betekent het begaafd zijn en/of het hebben van een natuurlijke aanleg of een gave. Het is echter niet omdat een persoon veel talent heeft, dat

deze dat meteen kan laten zien. Talent hebben, is volgens Dewulf (2009) niet voldoende om resultaten te behalen. Hij maakt daarom een onderscheid tussen 'talent' en '**talent in actie**'. Omdat het begrip 'talent in actie' zich richt op het behalen van resultaten door middel van het gebruik van de aanwezige talenten, is dit begrip 'talent in actie' een belangrijke en noodzakelijke toevoeging voor mijn onderzoek. We willen namelijk onderzoeken welke talenten (toekomstige) leerkrachten met dyslexie inzetten op de werkvloer en wat de effecten of resultaten daarvan zijn. Aangezien Dewulf (2009) de begrippen 'talent' en 'talent in actie' grondig beschrijft ga ik, in wat volgt, verder met zijn visie.

'Talent in actie' omvat volgens Dewulf (2009) **talent, gedrag en context** (zie figuur 1.1). Zijn visie op talent sluit aan bij de definitie van talent in het model van Francoys Gagné (1985, 1990, 1992). Hij noemt talent "*the developmental product of an interaction between aptitudes and interpersonal and environmental catalysts*" (in Piirto, 1994, p. 16). Mensen met een talent hebben een gave of aanleg die hen het potentieel geeft om erg goed te worden. Dit potentieel komt echter enkel tot uiting als ze gedrag ontwikkelen voor dat talent in een specifieke context. Meer specifiek verwerven mensen, via een aantal technieken of vaardigheden, gedrag om dit talent in actie om te zetten. Veel mensen zullen hun ware potentieel daarenboven pas omzetten in actie als er een geschikte context is, zelfs al ontwikkelen ze gedrag bij hun talent. Het is daarbij belangrijk dat de context motiverend werkt en/of aansluit bij de persoonlijke interesses (Dewulf, 2009).

TALENT IN ACTIE = TALENT + GEDRAG + CONTEXT



Figuur 1.1: Talent in actie (Dewulf, 2009, p. 27)

Dewulf (2009) haalt zeven kenmerken aan van 'talent in actie'. Wanneer zes van de zeven **kenmerken** van toepassing zijn, spreekt hij van 'talent in actie'. We sommen de zeven kenmerken op:

1. de persoon kijkt uit naar activiteiten waarin hij met zijn talent aan de slag kan;

2. de persoon kan er enorm van genieten terwijl hij bezig is;
3. de persoon vindt het van zichzelf helemaal niet zo bijzonder. Het is iets wat hij gewoon vanzelf kan, maar anderen zeggen dat hij het zo goed doet;
4. tijdens de actie verliest de persoon de tijd uit het oog. Voor hij het weet zijn er een paar uur voorbij;
5. tijdens de activiteit voelt de persoon geen vermoeidheid. Pas na de activiteit gaat hij voelen dat het best wel vermoeiend was;
6. zelfs al heeft de persoon stress, slecht geslapen, een kater of hoofdpijn, dan nog kan hij het;
7. na de activiteit is de persoon misschien fysiek moe, maar mentaal opgeladen.

1.5.2.2 Hefboomvaardigheden

Naast het hebben van talenten in actie is het volgens Dewulf (2009) ook belangrijk dat er **hefboomvaardigheden** in de persoon aanwezig zijn. Een hefboomvaardigheid stelt een persoon in staat meer te halen uit zijn talent of helpt om een talent productief te maken in een specifieke context. Voor een leerkracht met dyslexie zou men bijvoorbeeld 'adequaat omgaan met problemen van kinderen' als talent kunnen beschouwen. Zij kunnen dit talent echter meer en beter aanwenden wanneer ze een aanmoedigende en open houding aannemen ten aanzien van de kinderen (hefboomvaardigheid) dan wanneer ze nors en gesloten overkomen. Het ontwikkelen van dergelijke hefboomvaardigheden vraagt blijvende oefening en er zullen steeds situaties zijn waarin het voor de persoon niet mogelijk is om zijn hefboomvaardigheden in te zetten. Daarnaast kan een persoon ook erg goed worden in zijn hefboomvaardigheden, maar deze zullen nooit tot een talent evolueren. Het samengaan van hefboomgedrag (wat energie kost) met talent in actie (wat energie geeft) brengt meestal extra energie op (Dewulf, 2009).

1.5.3 *Appreciative Inquiry* of waarderend onderzoek

In de voorgaande paragrafen werd uitgebreid besproken wat we verstaan onder talent, en dan meer bepaald een 'talent in actie', en daarnaast wat de mogelijkheden zijn van hefboomvaardigheden in relatie tot dergelijk 'talent in actie'. Aansluitend bij deze talentgerichte benadering is eveneens het waarderend onderzoek of *Appreciative Inquiry* van belang (Bouwen, 2010a, 2010b; Cooperrider & Whitney, 2005; Whitney & Trosten-Bloom, 2010).

Appreciative Inquiry is ontwikkeld door David Cooperrider en Suresh Srivastva aan de Case Western Reserve University in Cleveland, Ohio (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). De eerste ontwikkelingen situeren zich in de jaren 80, maar de laatste jaren is de belangstelling voor dit onderzoek sterk gegroeid. *Appreciative Inquiry* wordt door Cooperrider en Whitney (2005, p. 8) omschreven als “*the cooperative, coevolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them*”. Bouwen (2010a, p. 27) spreekt over het waarderend onderzoek als “*een manier om naar mensen en groepen te kijken vanuit het perspectief van wat wel werkt*”. Het waarderend onderzoek wordt over heel de wereld toegepast in de vorm van coachen, teamontwikkeling, organisatieverandering en opbouw van de maatschappij. *Appreciative Inquiry* wordt het meest toegepast in teams en organisaties.

Het ontdekken en tot ontwikkeling brengen van wat werkt, wordt dus beschouwd als de essentie van het waarderend onderzoek. Dit maakt deze aanpak erg geschikt voor het ontwikkelen van talenten, aangezien men ervan uitgaat dat wat aandacht krijgt, groeit. We kunnen talenten dus verder ontwikkelen door onze aandacht te richten op wat nu al werkt. (Bouwen, 2010b). Deze visie op *Appreciative Inquiry* sluit ten volle aan bij het eerder beschreven groeimodel (§1.5.1). Whitney en Trosten-Bloom (2010) duiden eveneens op de verschillen tussen het deficit-model en *Appreciative Inquiry*. Zoals reeds aangehaald, legt het waarderend onderzoek de focus op de positieve mogelijkheden van een persoon. Het deficit-model richt zich daarentegen op (het oplossen van) problemen.

Verder gaan Whitney en Trosten-Bloom (2010) nog dieper in op *Appreciative Inquiry* aan de hand van **acht principes** die geïnspireerd zijn op inzichten uit drie wetenschappelijke ideeën. Het **sociaal-constructionisme**, dat ervan uitgaat dat de communicatie tussen personen het centrale proces is bij het vormen van de realiteit. De **image theory**, die stelt dat het beeld dat we van de toekomst hebben mee bepaalt welke beslissingen we op een bepaald moment nemen. En als laatste de **grounded theory**, waarbij een situatie of omgeving geobserveerd en verstaan wordt door de betrokkenen zelf. In wat volgt, zoomen we nader in op deze principes en praktijken, waarbij we ons verder voornamelijk baseren op Whitney en Trosten-Bloom (2010). De eerste zes principes worden eveneens door Bouwen (2010a) aangehaald, zij het niet in dezelfde volgorde.

Het eerste principe, ‘the constructionist principle’, dat Whitney en Trosten-Bloom (2010) aanhalen, houdt in dat de communicatie de werkelijkheid maakt. Een gezamenlijk beeld van de werkelijkheid ontstaat door in dialoog te gaan met anderen, relaties met elkaar op te bouwen en van elkaar te leren. Door samen betekenis te geven aan wat men ziet en

krachtige en motiverende woorden te vinden voor het gewenste toekomstbeeld, kan men ervoor zorgen dat mensen snel in actie komen.

Het tweede principe dat in waarderend onderzoek aan bod komt is 'the simultaneity principle'. Dit principe geeft aan dat de verandering in gang wordt gezet door het stellen van de eerste vraag. Dergelijke vraag wordt door Bouwen (2010a, p. 29) omschreven als *“een interventie die ergens de aandacht op richt”*. Aangezien interventie en verandering gelijk lopen, is het dus belangrijk om de vragen met zorg te formuleren. Goede vragen, die aantrekkelijk geformuleerd zijn, lokken positieve verhalen uit en zijn gericht op de toekomst. Wanneer er door middel van goede vragen aandacht aanwezig is, wordt de groei in gang gezet.

Het derde principe, 'the poetic principle', gaat uit van een metafoor om de werking van een organisatie te vatten. Whitney en Trosten-Bloom (2010) omschrijven een organisatie als een boek waarin iedere werknemer zijn verhaal vertelt. Een verhaal wordt hier omschreven als *“een samenhangend geheel van gebeurtenissen en ervaringen die betekenisvol zijn voor de verteller”* (Bouwen, 2010a, p. 28). Het vertellen van een dergelijk verhaal schept samenhang en verbinding tussen mensen. Daarnaast wordt er een omgeving gecreëerd waarbinnen de talenten van collega's ontdekt worden.

Ten vierde sluit *Appreciative Inquiry* aan bij 'the anticipatory principle', de gedachte dat de toekomst ons vooruit trekt. We creëren zelf toekomstbeelden van waar we naartoe zouden willen en we richten ons op deze beelden. Of we slagen of falen hangt af van de aard van de toekomstbeelden die we oproepen (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Door aantrekkelijke en geloofwaardige toekomstbeelden worden we geactiveerd, want het streven naar iets aantrekkelijks geeft veel meer voldoening dan het opheffen van iets vervelends (Bouwen, 2010a).

Een vijfde principe dat in verband wordt gebracht met het waarderend onderzoek is 'the positive principle'. De gedachte 'positieve vragen leiden tot positieve veranderingen' vormt de kern van dit principe. Dergelijke positieve vragen zetten aan tot positieve acties en benadrukken de mogelijkheden voor de toekomst, waardoor de aandacht wordt weggetrokken van problemen en beperkingen (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). In een waarderende omgeving wordt er dus gewerkt volgens het groeimodel door te kiezen voor het richten van de aandacht op kracht en door de focus te leggen op de mogelijkheden en motivatie van de mensen (Bouwen, 2010a).

Vervolgens wordt er gesproken van ‘the wholeness principle’. Mensen worden gestimuleerd wanneer ze zichzelf als een deel van het geheel zien (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Het voortdurend in relatie staan met collega’s, kinderen, ouders en anderen activeert onze eigen sterkten en uitdagingen. Talent ontwikkelt dus in werkrelaties die mensen met elkaar aangaan en krijgt betekenis als het gewaardeerd wordt door anderen (Bouwen, 2010a).

Het zevende principe ‘the enactment principle’ gaat uit van positieve veranderingen als men de dromen en verwachtingen voor de toekomst reeds in het heden tot uitvoer brengt. Men moet zich met andere woorden in het heden al activeren voor wat men in de toekomst tracht te bereiken.

Het achtste, en laatste, principe is ‘the free-choice principle’. Wanneer mensen zelf keuzes mogen maken, zijn ze vaker meer gemotiveerd. Daarnaast voelen ze zichzelf meer competent en presteren ze beter.

Bouwen (2010a) geeft ten slotte aan dat *Appreciative Inquiry* reeds in heel wat scholen aanwezig is. Er werd vertrokken vanuit experimenten die erop gericht zijn onderwijs te ontwikkelen dat aansluit bij de talenten van kinderen en jongeren. Het startpunt van de implementatie van waarderend onderzoek in het onderwijs ligt bij de schoolteams. Wanneer er eerst een waarderende praktijkgemeenschap wordt opgebouwd binnen het schoolteam kunnen de leerkrachten wat ze zelf ondervinden, doorgeven aan hun leerlingen. Waarderende scholen en leerkrachten creëren voor hun leerlingen een omgeving die open staat voor het ontdekken en ontwikkelen van talenten en die dit ook aanmoedigt. Het is dus belangrijk dat de omgeving openstaat voor het ontwikkelen van talenten van leerlingen. Daarbij kunnen we ook stellen dat het belangrijk is dat de werkomgeving ook openstaat voor het ontwikkelen van de talenten van de werknemers. In wat volgt, gaan we daarom in op de mogelijkheid van het ontwikkelen van talenten op de werkvloer.

1.5.4 Talenten op de werkvloer

Een inleidende vraag die bij deze paragraaf gesteld kan worden, is: *‘Wat ervaart men als het meest adequaat om succesvol te zijn in een job: het wegwerken van tekorten of het ontwikkelen van sterkten?’*. Bouwen (2010b, p. 52) stelt dat *“60% van de werknemers denkt dat het aanpakken van zijn tekorten de weg naar succes is. Maar wat is daarvan het resultaat? Een tekort dat er niet meer is, is niet hetzelfde als een kracht”*.

Wanneer we, zoals de meerderheid van de werknemers denkt, zouden uitgaan van het eerder beschreven deficitmodel, sluiten we volgens Bouwen (2010b) aan bij het competentie managementmodel. Bouwen (2010b, p. 19) omschrijft competentie management als *“een systematiek waarmee organisaties inzicht krijgen in de vaardigheden en kwaliteiten van medewerkers om ze vervolgens optimaal te kunnen ontwikkelen”*. Het doel van competentie management is volgens Bouwen (2010b) dat medewerkers de taken die bij hun functie passen goed kunnen uitvoeren. Dewulf (2009) specificeert de term competentie management verder door te stellen dat hier sprake is van een sterke gerichtheid op het wegwerken van tekorten. Dit begrip is ontstaan vanuit de behoefte om zicht te hebben op de aanwezige en nodige competenties over een organisatie heen. Door het volgen van opleidingen hoopt men de aanwezige tekorten te kunnen invullen. Deze benadering, die aansluit bij het deficitmodel, is nefast voor de motivatie en het zelfbeeld van de medewerkers (Dewulf, 2009).

Het is daarom aangewezen om ook op de werkvloer te kiezen voor een talentgerichte benadering. Talentgericht werken op de werkvloer leidt ons naar de term ‘competentieontwikkeling’. Dewulf (2009) geeft aan dat competentieontwikkeling veel meer gericht is op groei van medewerkers. In gesprekken met medewerkers zoekt men naar competenties en hefboomvaardigheden die een medewerker in de toekomst wil ontwikkelen om nog meer uit zijn talent te kunnen halen. Er kan daartoe gebruik worden gemaakt van persoonlijke ontwikkelplannen en het advies van mentoren of coaches. Het is noodzakelijk om hierbij aandacht te hebben voor een match tussen wat voor de medewerker én voor de organisatie van belang is. Bij competentieontwikkeling is er meer aandacht voor aanwezig talent, ambities en verwachtingen van de medewerkers. We kunnen stellen dat competentieontwikkeling op die manier aansluit bij het eerder besproken groeimodel, waar men ook uitgaat van een focus op de talenten van de medewerkers. Een model waarbij men vertrekt vanuit het talent van mensen leidt automatisch ook tot meer zelfsturing en verantwoordelijkheid nemen. De kans is groot dat mensen verantwoordelijkheid willen nemen voor iets waar ze echt goed in zijn en dit willen inzetten in een organisatie (Dewulf, 2009). Er kan door middel van competentieontwikkeling dus gewerkt worden aan een beter werkklimaat waarin medewerkers zichzelf en elkaar als talentvol en competent ervaren.

Het kiezen van talent als uitgangspunt voor groei en ontwikkeling heeft volgens Dewulf (2009) grote gevolgen voor de manier waarop organisaties ingericht worden. Hoe meer aandacht besteed wordt aan waar mensen goed in zijn en op welke gebieden ze talent hebben, hoe makkelijker het voor dezelfde mensen is om toe te geven dat ze op sommige

domeinen minder goed zijn. Op die manier zijn mensen meer open over hun kwaliteiten en tekorten, hetgeen ervoor zorgt dat medewerkers hier rekening mee kunnen houden. Zo kan er efficiënt en complementair gewerkt worden. In een team is het belangrijk dat de mensen elkaar aanvullen en ruimte geven om hun eigen talenten te ontwikkelen. Enkel dan kan er gezocht worden naar oplossingen voor tekorten van anderen (Dewulf, 2009). Wat echter lastiger is, is dat leidinggevenden vaak vanuit een ander perspectief kijken naar de ontwikkeling van werknemers. Hoe lager een persoon staat in een organisatie, hoe meer van hem verwacht wordt dat hij voldoet aan de verwachtingen van bovenaf en hoe minder zijn tekorten worden geaccepteerd (Dewulf, 2009). Dit staat duidelijk in tegenstelling tot wat hiervoor werd gezegd. Het is daarom belangrijk dat iedereen binnen eenzelfde organisatie vanuit dezelfde benadering en visie naar de organisatie en de medewerkers kijkt. Op die manier kan ten allen tijde ingespeeld worden op de sterktes van de werknemers en kan men openstaan voor het ontwikkelen van talenten. Het is van uitermate belang dat de hele organisatie open staat voor het ontwikkelen van talenten en de werknemers daar ook de kans toe geeft. Wanneer dit niet het geval is, zullen zelfs de meest getalenteerde werknemers geen meerwaarde kunnen betekenen voor de organisatie (Christiaensen, Dochy, Kinschots, Kyndt, Marcelis, Philips, Van Cauwenberghe, Van den Bogaert, Vervaeke, 2009).

Zoals in al het voorgaande werd aangegeven is het belangrijk om alle moeilijkheden en tekorten te bekijken vanuit een groeimodel en te werken vanuit de gedachte dat iedereen talenten heeft. Onder 'iedereen' verstaan we ook personen met dyslexie, meer specifiek leerkrachten lager onderwijs met dyslexie.

1.5.5 Talentgerichte benadering bij leerkrachten met dyslexie

Iedere persoon, wat zijn opvoeding, voorgeschiedenis en lichamelijke of geestelijke beperkingen ook zijn, heeft talent. De enige voorwaarde om talent in actie om te zetten, is het ontwikkelen van bepaald gedrag in een geschikte context. Wanneer een persoon, al dan niet met dyslexie, denkt dat hij geen talenten heeft, bevindt hij zich wellicht in een context die er niet voor zorgt dat de persoon het gedrag dat zijn talent in actie brengt, kan ontwikkelen. Of de persoon beschikt nog niet over de juiste vaardigheden om zijn talent in actie om te zetten (Dewulf, 2009). Het talent is echter altijd latent aanwezig, ook al wordt het door de persoon niet als zodanig herkend.

Veel volwassenen met dyslexie gebruiken onbewust de positieve kant van hun beperking. Ze realiseren zich daarbij niet dat ze hun talenten, die zij vaak niet als dusdanig

herkennen, toe kunnen schrijven aan hun dyslexie (Braun & Davis, 1997). Het is belangrijk om aandacht te besteden aan die talenten, zodat ook zij hier optimaal gebruik van kunnen maken om te compenseren voor hun moeilijkheden en een positief zelfbeeld op te bouwen (De Becker, 2008). De copingstrategieën die personen met dyslexie voor zichzelf ontwikkelen, kunnen we vanuit het groeimodel opvatten als talenten. Niet iedere persoon met dyslexie beschikt over dezelfde compenserende eigenschappen omdat zij, zoals reeds aangegeven, niet steeds op dezelfde leerdomeinen problemen ondervinden. Net zoals personen zonder dyslexie ontwikkelen dus ook personen met dyslexie verschillende talenten (De Becker, 2008).

Uit het voorgaande kunnen we dus concluderen dat mensen met dyslexie bepaalde zaken goed kunnen, niet ondanks maar juist dankzij hun dyslexie (De Becker, 2008). Vanuit deze talenten kan er dan door middel van het groeimodel gewerkt worden aan een positiever zelfbeeld en een gevoel van competentie bij deze personen. Deze talenten kunnen benut worden in het onderwijsveld, door zowel een leerkracht met dyslexie als het hele schoolteam. Wat een schoolteam betreft, kan hier de link gelegd worden met een belangrijk kenmerk van een talent. Bouwen (2010b) omschrijft talent als een blinde vlek. Talenten zijn uniek. Ieder mens ontwikkelt verschillende denk- en gedragspatronen die voor hem typerend zijn. We denken echter vaak dat iets wat voor ons gemakkelijk is, dat voor anderen in onze omgeving ook zo is. We zien dus niet dat een talent voor iedereen persoonlijk is. Deze veronderstelling kan in teamwerk met anderen nogal eens tot spanningen of onbegrip leiden. Sterke teams worden daarom getypeerd door het besef dat elk teamlid zijn eigen talenten of sterke punten heeft, en dat die niet voor elk teamlid hetzelfde zijn (Bouwen, 2010b).

Zoals net besproken, kunnen de verschillende talenten, binnen een persoon, dus aangewend worden in de werksituaties van personen met of zonder dyslexie. De principes van Appreciative Inquiry kunnen ook door een persoon met dyslexie of de school of organisatie waarin hij tewerk gesteld is, aangewend worden. Hierdoor kan de persoon met dyslexie zich meer competent opstellen en wordt er in de gehele werkomgeving meer aandacht besteed aan het ontwikkelen van talenten. Het aangaan van 'relaties' met collega's (*wholeness principle*) bijvoorbeeld kan stimulerend en motiverend werken, wanneer ze de leerkracht aanmoedigen om meer gebruik te maken van waar hij goed in is. Daarnaast is het belangrijk dat een persoon met dyslexie positieve toekomstbeelden heeft (*anticipatory principle*). Het streven naar iets aantrekkelijks geeft immers motivatie en voldoening waardoor de persoon met dyslexie zich competentier voelt. Ook het principe van het verhaal dat samenhang schept (*poetic principle*), is belangrijk voor personen of leerkrachten met

dyslexie. Wanneer men in de school op de hoogte is van de dyslexie en de bijhorende beperkingen, kan er vanuit een ander standpunt naar gekeken worden. Het is daarbij van uitermate belang dat zowel de leerkrachten met dyslexie als de collega's of de directie zich ervan bewust zijn dat men talenten op elk moment kan benutten, ook buiten de klas.

We zijn in deze paragraaf ingegaan op het talentgericht benaderen van leerkrachten met dyslexie. Zoals we in §1.4 reeds aangaven, zijn er echter ook negatieve punten of beperkingen aan het hebben van dyslexie. In de volgende paragraaf zal dan ook besproken worden op welke manier volwassenen, en dan meer bepaald leerkrachten, met dyslexie ondersteuning kunnen krijgen voor deze beperkingen.

1.6 Ondersteuning

Dyslexie is een chronische aandoening waardoor de invloeden van de beperking in meer of mindere mate tot uiting zullen komen in het arbeidsproces. Dit is niet anders bij leerkrachten met dyslexie die deel uitmaken van het onderwijsveld. Net als bij andere beperkingen is het daarom van belang na te gaan welke mogelijkheden er zijn om de werkomstandigheden van de leerkracht met dyslexie te verbeteren (Braams, 2004). Gerber (1992) geeft aan dat een **ondersteuningsnetwerk** belangrijk is. Tot dit netwerk kunnen directie, collega's, ... behoren. Wat het ondersteuningsnetwerk precies doet voor de leerkracht met dyslexie is afhankelijk van de eigen behoeften. Het is belangrijk dat de leerkracht met dyslexie zijn minder sterke eigenschappen tracht te compenseren in samenwerking met zijn arbeidsomgeving. Enkel door gezamenlijke inzet van de werknemer zelf en van de werkplek kunnen leerkrachten met dyslexie hun talenten optimaal ontwikkelen. Hierbij aansluitend geven Bell en Burns (2011) aan dat leerkrachten daarbij gebruik kunnen maken van verschillende **copingstrategieën** om tot succes te komen. Niet alleen de ondersteunende strategieën zijn belangrijk, maar ook hun volharding om als leerkracht met dyslexie succesvol te functioneren. De beperking kan op verschillende manieren ondersteund en gecompenseerd worden. Deze **ondersteuning** kan, zoals eerder aangegeven, **van persoon tot persoon verschillen**. Zo kan bijvoorbeeld het schriftwerk gedelegeerd of nagelezen worden. Daarnaast kan de werkgever (directie) relevante vaardigheidscursussen op het gebied van schrijven, presteren, timemanagement, etc. aanbieden. Er kunnen ook afspraken gemaakt worden waardoor de beperking niet als excuus kan dienen (Vollenhoven, 2004). Over hulp zoeken op het werk zijn de meningen verdeeld. Volgens Van Nuland en Verhoeven (2010) is het de verantwoordelijkheid van de persoon zelf om hulp te zoeken omtrent zijn dyslexie. Daarnaast vinden zij het ook de verantwoordelijkheid van de persoon met dyslexie om een baan te vinden die aansluit bij zijn

mogelijkheden en kwaliteiten. Daartegenover stelt men dat hulpzoekend gedrag op de werkvloer in het algemeen, laat staan specifieke hulp voor dyslexie, geen geaccepteerd gegeven is. Wanneer de persoon met dyslexie aangeeft dat hij hulp nodig heeft, zijn de reacties regelmatig afwijzend (Van Nuland & Verhoeven, 2010). Dit is één van de redenen waarom hulp zoeken vaak wordt uitgesteld, terwijl juist het samen werken aan het probleem er voor kan zorgen dat de dyslexie het (werk)leven van de persoon in kwestie minder gaat beheersen (Van Nuland & Verhoeven, 2010).

Niet enkel de werknemer (leerkracht) heeft verantwoordelijkheden, maar ook de werkgever (directie). Zo moet deze bijvoorbeeld voor goede werkomstandigheden zorgen (Kleijnen & Steenbeek-Planting, 2010). De werkgever (directie) kan de werknemer (leerkracht) met dyslexie ondersteunen door bijvoorbeeld:

- te laten merken dat hij zich bewust is van de aanwezigheid van de beperking en hoe dat het werkproces van de werknemer (leerkracht) kan beïnvloeden;
- via een visueel schema duidelijk de structuur van de beroepsactiviteit te laten zien;
- een houding aan te nemen waaruit blijkt dat de werknemers (leerkrachten) bij hem terecht kunnen voor vragen.

Voordat een directeur zijn verantwoordelijkheid kan opnemen om voor de leerkracht met dyslexie goede werkomstandigheden te verzorgen moet hij op de hoogte zijn van de aanwezige beperkingen. De directie kan dus enkel ondersteuning bieden als hij op de hoogte is van het feit dat een leerkracht uit zijn team dyslexie heeft. Daarom kunnen we het outen van dyslexie als startpunt nemen om te komen tot een gezamenlijke inzet om talenten te ontwikkelen.

1.7 Het outingsproces

Zoals reeds aangegeven kan een persoon met dyslexie enkel ondersteund worden door zijn omgeving als hij voor zijn beperking uitkomt. Niet elke persoon met dyslexie doet dit. Aangezien dyslexie geen fysiek zichtbare beperking is, bestaat de mogelijkheid om de beperking aan de hand van copingstrategieën te verbergen. Daarnaast krijgen personen met dyslexie ook niet altijd de gewenste reacties wanneer ze voor hun beperking uitkomen. Meer specifiek naar leerkrachten met een beperking toe is volgens Kleijnen en Pajmans (2006, in Kleijnen & Marchien, 2006) al reeds herhaaldelijk de vraag gesteld: **‘Kan iemand met dyslexie leerkracht worden?’**. Op zich is dit geen vreemde vraag aangezien leerkrachten taalonderwijs moeten geven aan leerlingen. Hierbij kan men ook de vraag stellen: ‘Indien ze

zelf niet goed kunnen lezen en spellen, kunnen ze dit dan wel aanleren aan hun leerlingen?'. Ouders willen immers ook dat hun kinderen van een competente leraar les krijgen. Volgens Peeters (2006) gaat het niet enkel om een maatschappelijke discussie maar zwijgen leerkrachten met dyslexie vaak over hun beperking omdat ze bang zijn om hun job te verliezen of om een vaste benoeming te mislopen. In wat volgt worden in twee verschillende levensfasen de reacties op outing besproken. Er wordt ook meer specifiek ingegaan op de reacties bij leerkrachten met dyslexie.

1.7.1 Outing in het hoger onderwijs

Zoals hierboven aangegeven, dient een persoon met dyslexie eerst uit te komen voor zijn beperking alvorens hij op ondersteuning kan rekenen. Ook binnen het hoger onderwijs zouden studenten met dyslexie ermee gebaat zijn zich te outen om op die manier gebruik te kunnen maken van de aanwezige ondersteuningsmiddelen. De realiteit is echter anders, gezien studenten met dyslexie liever zo weinig mogelijk over hun beperking vertellen. Dit fenomeen valt hen zelfs niet helemaal te verwijten. Niemand wil namelijk betutteld worden en voorzien worden van goedbedoelde, maar ongevraagde raad. Tegenwoordig zijn er immers docenten die vinden dat iedereen die moeilijkheden ondervindt met lezen of schrijven dyslexie heeft en dat deze personen hulpmiddelen aangereikt moeten krijgen. Daarnaast zijn er ook docenten die vinden dat het studenten met dyslexie wel heel gemakkelijk gemaakt wordt. De meeste studenten met dyslexie worden met dit soort vooroordelen geconfronteerd, wat de stap om te vertellen dat ze dyslexie hebben, niet vergemakkelijkt. De praktijk wijst uit dat tot op heden studenten vooral vragen naar en gebruiken maken van maatregelen omtrent hun dyslexie in noodsituaties (en dan nog niet altijd) (Hofmeester, 2004). Het voorgaande geeft aan dat het niet gemakkelijk is om beperkingen te uiten ten aanzien van de omgeving waarin iemand leeft en werkt. Natuurlijk geeft niemand graag toe dat hij een beperking heeft. Omtrent het al dan niet uiten bestaan er voor- en tegenstanders met elk hun eigen argumenten. Daarnaast worden er ook nog tussenwegen aangehaald.

Voorstanders geven aan dat een student met dyslexie na de uiting kan meegeven aan zijn omgeving wat voor hem handig werkt en wat zijn probleempunten zijn. Op die manier kan een docent of mentor hiermee rekening houden in zijn aanpak en onderwijs. Wanneer de omgeving op de hoogte is, hoeft de persoon met dyslexie zich bijvoorbeeld bij de taakverdeling in werkgroepen niet in allerlei bochten te wringen om maar niet te hoeven schrijven (Hofmeester, 2004). Indien de persoon met dyslexie beschikt over de nodige capaciteiten om in de toekomst leerkracht te worden, moet hij alle kansen krijgen om zijn capaciteiten verder te ontwikkelen. Als de mentor of docent rekening kan houden met de

beperking van de student, kunnen de kansen van deze persoon verhoogd worden (Kleijnen & Marchien, 2006).

Daarnaast geeft Hofmeester (2004) ook **tegenargumenten** aan voor het uiten van de beperking. Zo kan het zijn dat de persoon met dyslexie niet in de uitzonderingspositie geplaatst wil worden of niet het risico wil lopen om ondergewaardeerd te worden. Meer specifiek naar leerkrachten toe kan het zijn dat docenten of mentoren toekomstige leerkrachten met dyslexie niet geschikt vinden indien ze niet aan (een gedeelte van) de beroepskwalificatie voldoen, waardoor de student ondergewaardeerd kan worden. (Kleijnen & Marchien, 2006)

Tenslotte geeft Hofmeester (2004) ook enkele **tussenwegen** aan. Zo kan bijvoorbeeld de persoon met dyslexie zijn mentor over zijn beperking vertellen aan het begin van het studiejaar. Op dat moment heeft deze persoon nog geen problemen, dus kan zo'n gesprek luchtig oriënterend gehouden worden. Binnen dit gesprek kan de persoon met dyslexie, met behulp van informatie, aantonen dat dyslexie een taalprobleem is, maar niets te maken heeft met intelligentie. Daarnaast kan de persoon met dyslexie ook aan zijn medestudenten vertellen dat lezen en schrijven niet zijn sterkste kanten zijn. De persoon is niet verplicht meteen het D-woord te gebruiken. Hierbij mag hij niet vergeten aan te geven wat zijn sterke eigenschappen zijn.

1.7.2 Outing op de werkvloer

Niet enkel binnen het onderwijs, als student, is het uiten een dilemma. Ook binnen de werksituatie is dit het geval. Bij het aangegeven dilemma kunnen we volgens Van Nuland en Verhoeven (2010) volgende vraag stellen: ***'Is het wel of niet verstandig om op het werk te vertellen dat je dyslexie hebt?'*** (p. 136). Zij geven aan dat het moeilijk is hierop een algemeen geldend antwoord te geven. Het al dan niet uiten van dyslexie hangt vaak sterk samen met de werkomgeving. De heersende cultuur en de stijl van de leidinggevende zijn hierin bepalend. Nog niet zo lang geleden werden personen met dyslexie als dom en lui aanzien. Ook nu nog zijn er werkplekken waar dergelijke overtuigingen spelen. Ook in deze situatie snijdt het mes omtrent het uiten langs twee kanten. Zo kunnen er **positieve reacties** komen op de uiting, maar echter ook **negatieve**. Personen met dyslexie die zich uiten, krijgen bijvoorbeeld meer kritiek op hun schrijfwerk dan voorheen. De kans bestaat dat collega's en leidinggevendens zich na de uiting meer op de spelling en grammatica gaan focussen, waardoor er nauwelijks nog reacties komen op de inhoud. Dit heeft als resultaat dat de persoon met dyslexie meer in de gaten gehouden wordt, dan hij ondersteund wordt.

De persoon met dyslexie verwachtte echter wel ondersteuning en geen controle door zijn omgeving wanneer hij uitkwam voor zijn dyslexie. Daarnaast kan het niet uiten juist voor onbegrip zorgen omdat de omgeving de fouten ziet, maar deze niet kan plaatsen en begrijpen. Dit kan leiden tot vervelende en zelfs zeer drastische gevolgen zoals een burn-out, een promotie mislopen of in conflict terecht komen en ontslagen worden (Van Nuland & Verhoeven, 2010).

Wanneer we meer specifiek naar het onderwijs gaan kijken blijft hetzelfde dilemma aanwezig. Ook hier stellen leerkrachten met dyslexie zich de vragen: **‘Ga ik mij uiten?’** en **‘Wanneer ga ik dit doen?’**. De meningen over dit dilemma zijn ook binnen het onderwijs verdeeld. Riddick (2003) geeft aan dat de helft van de studenten in de lerarenopleiding met dyslexie niet vermeldt dat ze een beperking hebben. Ze zwijgen over hun beperking uit angst voor discriminatie. Daarnaast geeft Riddick (2003) aan dat ook een groot deel van de leerkrachten met dyslexie niet uitkomt voor de beperking uit angst voor afwijzing of het mislopen van een tewerkstelling. Veel hangt af van de omgeving van de leerkracht met dyslexie of de beperking al dan niet ge-out wordt. Connor, Solis, Valle en Volpitta (2004) concludeerden dat de keuze van leerkrachten met dyslexie om uit te komen voor hun leerstoornis significant beïnvloed is door hoe er over de stoornis gesproken wordt en hoe deze verstaan wordt door collega's, leerlingen en ouders.

Onderzoek heeft uitgewezen dat leerkrachten er onderling andere meningen en motivaties op na houden over het al dan niet uiten van hun beperking ten aanzien van leerlingen en hun ouders. Zo geeft Gerber (1998 in Connor, Solis, Valle & Volpitta, 2004) aan dat leerkrachten met dyslexie open zijn over hun beperking omdat ze het zien als een manier om een band te smeden met hun leerlingen en als een bron van aanmoediging. Het onderzoek van Connor, Solis, Valle en Volpitta (2004) wijst uit dat bepaalde personen hun beperking uiten ten opzichte van de studenten en hun ouders omdat ze het zien als een krachtige manier om anderen te helpen bij het ontwikkelen van een dieper, meer positief verstaan van dyslexie. Anderen geven dan weer aan dat ze het niet bij iedereen doen, alleen als ze zien dat de studenten geen gevoel van eigenwaarde hebben. Op deze manier trachten ze deze eigenwaarde te verhogen. Daarnaast geeft Riddick (2003) aan dat leerkrachten met dyslexie hun beperkingen verbergen voor hun collega's totdat ze aanzien worden als een competente leerkracht. Op deze manier hebben ze al eerder respect verdiend van hun collega's en is de kans groter dat ze niet enkel bekeken zullen worden als een persoon met dyslexie. Hieraan kan de bedenking van Riddick (2003) gekoppeld worden die stelt dat het de verantwoordelijkheid van de school is om een klimaat te creëren waar

leerkrachten zich niet gediscrimineerd voelen wanneer ze uitkomen voor hun beperking. Alle participanten in het onderzoek van Connor, Soli, Valle en Volpitta (2004) geven aan dat de beslissing om al dan niet uit te komen voor een beperking een blijvend dilemma is in het persoonlijke of professionele leven van personen met dyslexie. Dit kan gekoppeld worden aan de bedenking van Van Nuland en Verhoeven (2010) dat het moeilijk is om een algemeen geldend antwoord te formuleren op de vraag: 'Is het wel of niet verstandig om op het werk te vertellen dat je dyslectisch bent?'.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet

2.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 zijn we dieper ingegaan op de begrippen dyslexie en talent in het onderwijs. Zowel studenten als leerkrachten kunnen met de mogelijkheden en beperkingen van dyslexie geconfronteerd worden. In dit tweede hoofdstuk gaan we in op de methodologische aspecten van dit onderzoek. Allereerst bespreken we de probleemstelling van de studie. Vervolgens vermelden we het theoretische en talentgerichte kader van waaruit we de leerkrachten bevraagd hebben. Daarna bespreken we de onderzoeksvraag en onderzoeksmethodologie. Tot slot gaan we dieper in op de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek.

2.2 Probleemstelling

In hoofdstuk 1 concludeerden we dat dyslexie de meest voorkomende leerstoornis is. We sloten hier aan bij de definitie van Stichting Dyslexie Nederland (2004). Zoals de definitie aangeeft, is dyslexie een hardnekkig probleem. We benadrukten daarom in hoofdstuk 1 dat dyslexie een chronische conditie is die in de verschillende levensfasen tot uiting komt.

Dyslexie is een chronische aandoening. De invloeden van de beperking zullen dan ook in meer of mindere mate tot uiting komen in het arbeidsproces. We zijn in het voorgaande hoofdstuk daarom ingegaan op de beperkingen en mogelijkheden die volwassenen, en dan meer bepaald leerkrachten lager onderwijs, met dyslexie ervaren. De meeste problemen zien we bij de schriftelijke communicatie naar leerkrachten, collega's en directie. In de literatuur wordt er daarnaast ook vaak aangegeven dat de studenten met dyslexie vaak meer tijd nodig hebben voor het lezen van een cursus en teksten, alsook het maken van examens. Hierbij aansluitend hebben ook leerkrachten lager onderwijs met dyslexie een trager leestempo, wat het lezen van handboeken vertraagt. Voor deze beperkingen kan de student of leerkracht met dyslexie echter een aantal copingstrategieën ontwikkelen waardoor deze problemen zich in mindere mate voordoen. Naast deze beperkingen hebben leerkrachten met dyslexie natuurlijk ook heel wat kwaliteiten. Wat hier vooral belangrijk is, is dat ze snel kunnen inspelen op leerlingen met moeilijkheden, aangezien ze zelf ondervonden hebben wat de moeilijkste delen van een bepaald vak zijn. Een leerkracht met dyslexie kan dus een belangrijke rol spelen in het ondersteunen van leerlingen.

Aangezien de studenten en leerkrachten met dyslexie vaak te maken krijgen met moeilijkheden op schools vlak, concludeerden we dat het voor leerkrachten en studenten in de lerarenopleiding niet evident is om uit te komen voor hun dyslexie. Ze weten vaak niet hoe hun (werk)omgeving zal reageren op deze beperking en vrezen vaak het ergste, zoals niet aangenomen worden of geen vaste benoeming krijgen. Uit de literatuurstudie blijkt dat een omgeving die open staat voor personen met een beperking bijdraagt tot het gemakkelijker uitkomen van de beperking. Wanneer studenten en leerkrachten met dyslexie zouden uitkomen voor hun dyslexie zouden ze hiervoor extra ondersteund kunnen worden door hun omgeving. Daarnaast is het geloof in de mogelijkheden van een persoon met een beperking belangrijk voor het ontwikkelen van een positief zelfbeeld.

Er is tot op heden echter weinig onderzoek gevoerd dat focust op de talenten en mogelijkheden van leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs. GroepT – Leuven Education College heeft daarom in samenwerking met de KU Leuven een onderzoek opgestart. Dit onderzoeksproject, waarin mijn masterproef kadert, wil uiteindelijk een bijdrage leveren aan de zoektocht naar praktische handvatten in het omgaan met leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs en in de lerarenopleiding. De probleemstelling van dit onderzoek luidt daarom als volgt: **“Welke invloed heeft dyslexie op het studeren voor en werken als leerkracht lager onderwijs?”**

2.3 Conceptueel kader

Voor het conceptueel kader van dit onderzoek sluiten we aan bij twee relevante theoretische kaders. Allereerst schetsen we in §2.3.1 kort de talentgerichte benadering van Luk Dewulf (2009), waarbij we voornamelijk ingaan op het belang van een geschikte context en de kenmerken van een talent. Het kader van Bloom (1980, 1982 in Gerber 1992), dat we bespreken in §2.3.2, sluit bij deze talentgerichte benadering aan. Bloom beschrijft immers veranderbare variabelen waarmee kan voorspeld worden of een persoon al dan niet succesvol zal zijn in zijn/haar werk.

2.3.1 Talentgerichte benadering

De talentgerichte benadering van Luk Dewulf (2009) gaat uit van **talent in actie**. Hij geeft in zijn definitie van talent in actie aan dat dit talent zowel gedrag als context omvat. Mensen met een talent hebben een gave of aanleg die hen het potentieel geeft om ergens goed in te worden. Om dit potentieel tot uiting te laten komen moeten ze, zoals eerder aangegeven, gedrag ontwikkelen voor dat talent in een specifieke context. Dit gedrag om

talent in actie om te zetten, kan verworven worden via een aantal technieken of vaardigheden. Het is daarbij van belang dat ze zich in een geschikte context bevinden, die motiverend werkt en/of aansluit bij de persoonlijke interesses van de persoon (Dewulf, 2009).

Wanneer het gaat over een **context**, is het belangrijk om verder te kijken dan alleen het werk of de studie van de leerkracht met dyslexie. Een context van een persoon kan evenzeer een thuissituatie, hobby's of andere vrije tijdsactiviteiten omvatten. Ook de personen in de omgeving van de leerkracht met dyslexie spelen een belangrijke rol. Gerber (1992) geeft hierbij aan dat een ondersteuningsnetwerk van directie, collega's, vrienden, ... van wezenlijk belang is.

Volgens Dewulf (2009) kunnen we aan de hand van vier principes nagaan of we een juiste context hebben gekozen en onze energiebalans in deze context dus positief is. Allereerst is het belangrijk om de **balans op te maken** over verschillende contexten heen. Een negatieve energiebalans duidt op een omgeving waarin iemand datgene wat hij niet goed kan veel meer moet doen in verhouding tot dingen die hij wel goed kan, of waar hij zijn talent in ziet. Daarnaast is het ook belangrijk om strategieën te zoeken om te compenseren voor de dingen die hij niet of minder goed kan. Dit kwam in hoofdstuk 1 reeds aan bod onder de vorm van **copingstrategieën**, die de leerkracht met dyslexie kunnen helpen bij het compenseren voor zijn moeilijkheden en ervoor kunnen zorgen dat de energiebalans weer positief wordt. Als derde principe geeft Dewulf (2009) aan dat het belangrijk is dat een persoon met dyslexie zich realiseert dat hij **bepaalde rollen of activiteiten kan toevoegen** aan zijn huidige functie of kan **weigeren**. Zo is het bijvoorbeeld voor leerkrachten met dyslexie niet ideaal om het verslag van een vergadering te maken. Het is voor zijn energiebalans beter om deze rol dan niet op te nemen. Tot slot kan de persoon met dyslexie ook een meer drastische beslissing nemen en een **nieuwe context** opzoeken. Dit houdt concreet in dat de persoon met dyslexie op zoek gaat naar een school waar men wel openstaat voor leerkrachten met dyslexie of, nog drastischer, het beroep van leerkracht achter zich laat. Het maken van een dergelijke beslissing is niet eenvoudig, maar eens de persoon zich in zijn nieuwe context bevindt, wordt de energiebalans snel weer positief (Dewulf, 2009).

We zien hier dat de context van een student of leerkracht met dyslexie een belangrijke rol kan spelen in het al dan niet kunnen compenseren voor de beperkingen en het al dan niet goed kunnen uitvoeren van een job als leerkracht lager onderwijs. We hebben daarom in het interview ook aandacht besteed aan het stellen van vragen over de context (collega's, directie, functies en activiteiten) van de leerkracht met dyslexie.

Aangezien het talent van leerkrachten lager onderwijs met dyslexie een belangrijke focus is van dit onderzoek, maken we, ten slotte, gebruik van de **zeven kenmerken** van talent in actie, zoals besproken in hoofdstuk 1, §1.5.2.1: De persoon kijkt uit naar activiteiten waarin hij met zijn talent aan de slag kan (1); De persoon kan er enorm van genieten terwijl hij bezig is (2); De persoon vindt het van zichzelf helemaal niet zo bijzonder (3); Tijdens de actie verliest de persoon de tijd uit het oog (4); Tijdens de activiteit voelt de persoon geen vermoeidheid (5); Zelfs al heeft de persoon stress, slecht geslapen, een kater of hoofdpijn, dan nog kan hij het (6); Na de activiteit is de persoon fysiek moe, maar mentaal opgeladen (7). Dewulf (2009) geeft hierbij aan dat wanneer een persoon, in ons geval een leerkracht lager onderwijs, op zes van de zeven kenmerken positief kan antwoorden, het talent in actie bij deze persoon vastgesteld kan worden in de activiteiten die hij doet. We zoomen tijdens het interview in op bepaalde activiteiten in de werksituatie van de leerkrachten, om te weten te komen op welke domeinen ze bij zichzelf een talent in actie zien.

2.3.2 Veranderbare variabelen

Naast het kader dat Luk Dewulf (2009) ons biedt voor het beschrijven van de talenten en bijhorende contexten van leerkrachten met dyslexie, geeft Gerber (1990) aan dat er veranderbare variabelen (Bloom, 1980 in Gerber 1992) gebruikt kunnen worden om succes of falen te evalueren bij leerkrachten of andere beroepen. In onderstaande figuur 2.1 zien we de tweedeling die Bloom (1980) maakt binnen de veranderbare variabelen, namelijk interne en externe variabelen. Dit kader zal vaak impliciet aan bod komen in de interviewleidraad en zal verder gebruikt worden bij het analyseren van de onderzoeksgegevens. Het gebruiken van dit kader heeft tot doel om na te gaan of leerkrachten met dyslexie zichzelf in staat achten om hun beroep succesvol uit te voeren.

Veranderbare variabelen	
Interne variabelen	Externe variabelen
<ul style="list-style-type: none"> - doelgeoriënteerd zijn - leerstoornis als een positieve of productieve ervaring 	<ul style="list-style-type: none"> - afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving - creatieve leerstrategieën ontwikkelen - formeel en informeel sociaal netwerk - lerarenopleiding

Figuur 2.1: Veranderbare variabelen (Bloom, 1980)

Uit bovenstaande figuur kunnen we allereerst twee **interne variabelen** onderscheiden. Aan de hand van deze variabelen zou het volgens Bloom (1980) voor een persoon met een leerstoornis mogelijk moeten zijn om controle over zijn leven te krijgen en te behouden. Onder de eerste variabele **‘doelgeoriënteerd zijn’** verstaan we dat een persoon iets wil bereiken in zijn leven. Allereerst houdt dit voor leerkrachten met dyslexie concreet in dat ze de lerarenopleiding willen afmaken en een diploma van leerkracht lager onderwijs willen behalen. Daarnaast willen deze leerkrachten ook slagen in hun job door zo goed mogelijk te functioneren in het onderwijsveld en correct onderwijs te bieden aan de leerlingen. De variabele **‘doelgeoriënteerd zijn’** wordt expliciet bevraagd aan de hand van vragen met betrekking tot hun ervaringen tijdens de lerarenopleiding en bij het zoeken naar een geschikte opleiding en job. Daarnaast gaan we hier ook impliciet op in aan de hand van vragen rond het outingproces. De tweede interne variabele **‘leerstoornis als een positieve of productieve ervaring zien’**, geeft aan dat een persoon met een leerstoornis ook positieve elementen ziet in zijn beperking en deze optimaal benut. Een leerkracht met dyslexie zou bijvoorbeeld zijn instructie beter kunnen afstemmen op zwakkere kinderen, zich beter kunnen identificeren met kinderen met problemen,.... Aan de hand van de vragen rond talenten trachten we te weten te komen welke talenten leerkrachten met dyslexie bij zichzelf zien en in welke omstandigheden ze deze optimaal kunnen inzetten.

Naast deze interne variabelen geeft Bloom (1980) nog drie **externe variabelen** aan. Deze variabelen hebben we zelf nog aangevuld met een vierde variabele, de lerarenopleiding, die van belang is voor ons onderzoek en invloed uitoefent op leerkrachten met dyslexie. Deze externe variabelen geven weer op welke manier de persoon met een leerstoornis zijn doel tracht te bereiken. Aan de hand van de eerste variabele **‘afstemming van de mogelijkheden** van de persoon op de omgeving’, willen we nagaan hoe een persoon met een leerstoornis zijn talenten optimaal kan inzetten. Wanneer we dan specifiek kijken naar leerkrachten met dyslexie, willen we nagaan hoe ze het best kunnen functioneren binnen het onderwijsveld en meer specifiek het schoolteam. We kijken hierbij naar welke omstandigheden, en eventueel ondersteuning, een leerkracht met dyslexie nodig acht om optimaal te kunnen functioneren en hoe goed ze hun eigen capaciteiten kunnen inschatten en hiermee rekening houden in hun job. We gaan hier tijdens het interview dieper op in aan de hand van vragen rond **‘differentiatie in les- en leerjaarbevoegdheid’** en **‘ondersteuning van leerkrachten met dyslexie’**. Om beter te kunnen omgaan met de beperkingen die personen met een leerstoornis ervaren, hebben ze niet enkel nood aan een gepaste omgeving maar ook aan eigen copingstrategieën. Deze komen aan bod onder de tweede variabele **‘ontwikkelen van creatieve leerstrategieën’** en kunnen personen met een leerstoornis

helpen hun doel te bereiken. Leerkrachten met dyslexie kunnen deze gebruiken om de moeilijkheden in hun takenpakket te overbruggen. Daarnaast verwacht men dat leerkrachten met dyslexie andere lesstrategieën ontwikkelen voor het overbrengen van hun lesinhouden op de leerlingen. Aan de hand van de interviewvragen rond 'talenten van leerkrachten met dyslexie', 'ondersteuning van leerkrachten met dyslexie' en 'beperkingen van een leerkracht met dyslexie', willen we nagaan welke creatieve leerstrategieën de leerkrachten voor zichzelf hebben ontwikkeld en voor welke lesinhouden en op welke manier ze deze inzetten in het onderwijs. De derde externe variabele '**steun van formeel en informeel sociaal netwerk**', geeft aan dat het voor een persoon met een leerstoornis belangrijk is om op anderen te kunnen terugvallen. Zowel personen uit de formele (werkomgeving) als uit de informele omgeving (privéomgeving) kunnen personen met een leerstoornis ondersteunen door bijvoorbeeld geschreven teksten na te lezen. Binnen deze derde variabele willen we allereerst nagaan van wie leerkrachten met dyslexie steun of hulp krijgen. Daarnaast kijken we ook hoeveel ondersteuning en welke hulp ze precies nodig achten. Deze informatie verkrijgen we met behulp van de interviewvragen rond 'ondersteuning van leerkrachten met dyslexie'. Tot slot gaan we binnen de vierde externe variabele '**lerarenopleiding**' na hoe de leerkrachten de verschillende aspecten van deze opleiding (lessen, stages, examens en groepswork) ervaren hebben. Deze ervaringen worden door de leerkrachten beschreven aan de hand van zowel mogelijkheden en beperkingen als creatieve leerstrategieën en mogelijkheden tot ondersteuning.

2.4 Onderzoeksvraag

In dit onderzoek staat de relatie tussen dyslexie en het studeren voor en werken als leerkracht op de voorgrond. Uit het conceptueel kader en de talentgerichte benadering kunnen we echter besluiten dat het belangrijk is om de talenten van personen, al dan niet met dyslexie, actief te gebruiken in situaties waar het voor een persoon in kwestie moeilijker gaat. Dit onderzoek is er dan ook op gericht om de talenten van leerkrachten met dyslexie te benadrukken. Van hieruit vertrekken we om actieve leerkrachten met dyslexie te bevragen en te kijken op welke manier zij, zowel in hun rol van student als in hun rol van actieve leerkracht, hun talenten, die al dan niet ontstaan zijn net ondanks hun dyslexie, kunnen inzetten in hun leersituaties.

Aangezien leerkrachten lager onderwijs dagelijks geconfronteerd worden met de talige beperkingen van hun dyslexie, bevragen we eveneens op welke manier zij compenserende strategieën inzetten. Het is hierbij belangrijk om ook aandacht te hebben

voor de schoolloopbaan van leerkrachten met dyslexie, omdat ook in de lerarenopleiding de focus werd gelegd op talige aspecten. Onze onderzoeksvragen luiden daarom als volgt:

1. ***‘Welke talenten zetten leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs in om met hun dyslexie in hun werksituatie om te gaan?’***
2. ***‘Welke contexten oefenen daarbij een faciliterende dan wel belemmerende invloed uit?’***

2.5 Onderzoeksmethodologie

Dit onderzoek kadert zoals eerder vermeld binnen een groter onderzoeksproject, waarin de ervaringen van directies, lectoren van de lerarenopleiding en actieve leerkrachten met dyslexie worden verzameld en geanalyseerd. Om de verschillende gegevens met elkaar vergelijkbaar te maken is het noodzakelijk dat de onderzoeksstrategie hetzelfde is. We gaan als eerste dieper in op deze onderzoeksstrategie en vervolgens bespreken we het verloop van het onderzoek aan de hand van het verzamelen van de respondenten, de dataverzameling, de gegevensverwerking en tot slot de rapportage van de gegevens.

2.5.1 Onderzoeksstrategie

In dit onderzoek kiezen we voor een **kwalitatief onderzoek** om onze gegevens te verzamelen. Kwalitatief onderzoek wordt volgens Baarda, De Goede en Teunissen (1995) omschreven als *“onderzoek waarbij je overwegend gebruik maakt van gegevens van kwalitatieve aard en dat als doel heeft onderzoekproblemen in of van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren”* (p. 15). Beschrijvingen en interpretatie van de problemen in de onderzoeksituatie staan dus voorop in kwalitatief onderzoek. De keuze voor kwalitatief of kwantitatief onderzoek hangt voornamelijk af van de formulering van de probleemstelling (Baarda, De Goede & Teunissen 1995). Aangezien dit onderzoek peilt naar de talenten van actieve leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs en daarmee samenhangend hun perceptie in verband met contexten die daarbij een faciliterende dan wel belemmerende rol spelen, is kwalitatief onderzoek het meest toereikend. Om de huidige onderwijssituatie adequaat te kunnen aanpassen is het daarom noodzakelijk om de verschillende betekenissen en belevingen van leerkrachten met dyslexie in acht te nemen. Verder wordt kwalitatief onderzoek onder alledaagse omstandigheden gedaan. Er wordt in de praktijk nagegaan of de leerkrachten met dyslexie problemen ervaren ten gevolge van hun beperking door hen te bevragen over hun huidige en vroegere

klassituaties. De onderzoekssituatie wordt dus niet specifiek gecreëerd en het is de bedoeling dat de onderzoeker voorzichtig is met het gebruik van sturende of gestandaardiseerde onderzoeksinstrumenten. Op die manier is de onderzoekssituatie zo optimaal mogelijk en kan de studie goede onderzoeksresultaten opleveren (Baarda, De Goede & Teunissen 1995).

Gegevens in verband met betekenissen en belevingen kunnen het best verzameld worden aan de hand van ongestructureerde interviews. Een valkuil bij dergelijke onvoorbereide gesprekken is echter dat het perspectief van de onderzoeker te veel naar voor komt (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindal, 1994). Het is uiteraard de bedoeling dat de leerkracht zijn eigen verhaal kan brengen, zonder beïnvloed te worden door wat wij, als onderzoekers, kunnen inbrengen. We kiezen daarom voor een **semi-gestructureerd interview**, waarbij de onderwerpen en hoofdvragen op voorhand vastliggen. Door deze semi-gestructureerde opbouw kan er flexibel ingespeeld worden op de situatie en de informatie die de respondent geeft (Baarda, De Goede & Vander Meer-Middelburg, 2007). Daarnaast willen we focussen op de verhalen en de beleving van de leerkrachten met dyslexie zonder de respondenten te beperken in hun antwoorden. In het interview wordt daarom voornamelijk gebruik gemaakt van open vragen. Deze zorgen er namelijk voor dat de geïnterviewde zijn ervaringen uitgebreid kan omschrijven (Krahn & Putnam, 2005). Daarbij is de structuur van de interviewleidraad belangrijk om te vermijden dat de leerkracht gaat afwijken naar fragmenten uit haar carrière als leerkracht die geen meerwaarde kunnen bieden voor het onderzoek.

De **interviewleidraad** die gebruikt wordt voor dit onderzoek werd opgesteld aan de hand van de literatuurstudie en in overeenstemming met de interviewschema's voor de andere deelonderzoeken. Op die manier worden er, zoals reeds aangegeven, overeenstemmende gegevens verzameld. Een eerste versie van de interviewleidraad (bijlage A), werd afgetoetst aan de hand van een proefinterview. Op die manier werd er een eerste keer kennis gemaakt met de omgeving en de inhoud van het onderzoek (Kvale, 1996). Aangezien de inhoud van de interviewleidraad kon afgestemd worden op voorgaande interviewschema's en we er op voorhand al wat aan hadden gesleuteld, hebben we bij de bespreking van het proefinterview geen hiaten of overbodigheden meer gevonden. We hebben dan ook niets meer veranderd aan de structuur, zodat de definitieve interviewleidraad gelijk is aan bijlage A.

De interviewleidraad bestaat uit vier verschillende delen met een duidelijk aan de literatuur gerelateerd doel. Deze delen worden ingeleid door het geven van wat algemene

informatie over het onderzoek en het peilen naar eventuele vragen van de leerkracht. Om het verhaal van de leerkracht te situeren, wordt er een korte schets gegeven van de meest relevante personalia, zoals de school en het leerjaar waarin de leerkracht tewerk gesteld is, de aanwezigheid van een diagnose dyslexie en de interesse voor het beroep van leerkracht lager onderwijs. Op deze manier kan het verhaal dat de leerkracht ons later zal vertellen beter gekaderd worden.

In het eerste deel van het interview wordt er gevraagd naar het **proces van outing** van de leerkracht met dyslexie. Uit de literatuur kwam namelijk naar voor dat het voor personen met dyslexie niet eenvoudig is om uit te komen voor hun beperking en dat velen dit dan ook niet doen, uit angst voor de reacties van hun omgeving. De leerkracht met dyslexie kan hier zijn eigen outingproces aanhalen en zowel de voor- als de nadelen van het al dan niet uiten van een beperking tijdens zijn opleiding of werksituatie aangeven. In dit deel kan evenzeer aangegeven worden welke situatie of omstandigheden de leerkracht optimaal vindt voor het uiten van zijn dyslexie. In het tweede deel van het interview wordt de nadruk gelegd op de **talenten** van leerkrachten met dyslexie. Zoals door het groeimodel in de literatuur wordt aangegeven, is het inzetten van talenten een essentieel gegeven in het omgaan met tekorten. Door middel van de vragen die hier gesteld worden, toetsen we dit groeimodel bij de leerkrachten af en trachten we te komen tot een overzichtelijk schema van talenten en uitingvormen van die talenten die deze leerkracht bezit. De leerkracht kan hierbij nog aangeven welke omgeving hij nodig heeft om deze talenten tot uiting te laten komen en in welke situaties dit talent al dan niet gerelateerd is aan het feit dat de leerkracht dyslexie heeft. Vervolgens geeft de literatuur aan dat personen met dyslexie hier heel wat beperkingen van ondervinden. In het volgende deel van het interview kan de leerkracht met dyslexie bespreken welke **beperkingen** hij ervaart tijdens het lesgeven en welke vormen van ondersteuning hij al dan niet nodig heeft bij het huidige functioneren als leerkracht lager onderwijs. Hierbij kan ook aangegeven worden of deze ondersteuning ook geboden wordt. Aangezien dit onderzoek zich richt op het verbeteren van de lerarenopleiding voor studenten met dyslexie, moet er in het laatste deel uiteraard ook gevraagd worden naar de ervaringen van de leerkrachten met dyslexie in de **lerarenopleiding**. Tot slot wordt er nog eens concreet gevraagd naar wat een lerarenopleiding volgens hen nog zou kunnen doen om studenten met dyslexie beter te ondersteunen doorheen de opleiding.

Bij elke leerkracht wordt dezelfde interviewleidraad gebruikt, zodat alle vragen, noodzakelijk voor het maken van de vergelijking tussen de respondenten, bij alle

leerkrachten aan bod komen. De volgorde van de vragen kan echter variëren naargelang het verhaal van de leerkracht. Daarnaast kiezen we ervoor om de leerkrachten individueel te interviewen zodat hun eigen verhaal en talenten centraal staan. Wanneer we de leerkrachten zouden samenbrengen, zouden ze wel ervaringen kunnen uitwisselen en komen er misschien nog andere aspecten aan bod die tijdens een individueel gesprek niet naar voor zouden komen. Anderzijds kan er op die manier niet specifiek en gedetailleerd ingegaan worden op de individuele ervaringen en talenten van één leerkracht, wat essentieel is voor dit onderzoek.

2.5.2 Verloop van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is na te gaan welke talenten leerkrachten met dyslexie in de lagere school inzetten om met hun beperking in het werkveld om te gaan. We analyseren welke methoden en eigenschappen door de verschillende leerkrachten gebruikt worden en vergelijken deze met de literatuur. Daarnaast vergelijken we onze resultaten ook met de ervaringen van directies van een leerkracht met dyslexie uit de masterproef van Jill Neuts (2012), een ander deelonderzoek van dit onderzoeksproject. Op die manier ontstaat er reeds een eerste confrontatie tussen de visies van beide doelgroepen op het functioneren van een leerkracht met dyslexie in het lager onderwijs. Hieronder schetsen we de onderzoekssubjecten, dataverzameling en data-analyse.

2.5.2.1 Onderzoekssubjecten

Om een wetenschappelijk bruikbaar onderzoek te kunnen uitvoeren is het noodzakelijk dat er voldoende respondenten deelnemen. Het aantal respondenten dat best betrokken wordt, is echter afhankelijk van de aard en het doel van het onderzoek. Smith en Osborn (2003) geven aan dat vijf tot zes respondenten reeds voldoende zijn voor een studentenproject dat gebruik maakt van een interpretatieve fenomenologische methode om verschillen tussen deze respondenten na te gaan. Aan dit onderzoek namen zes respondenten deel, wat dus voldoende is voor een correcte vergelijkende studie. De interviews werden afgenomen in de loop van februari, maart en april 2012.

Deze masterproef kadert binnen een groter onderzoeksproject van GroepT – Leuven Education College in samenwerking met de KU Leuven. De selectiecriteria voor de onderzoekssubjecten werden, in overleg met de betrokken onderzoekers, opgesteld. We hanteerden zes selectiecriteria. De leerkracht moet *niet over een bewijsschrift met de diagnose dyslexie beschikken*, een vermoeden van dyslexie door de persoon in kwestie of

de omgeving is voldoende (1); De leerkracht met dyslexie heeft de initiële *lerarenopleiding gevolgd en voltooid* (2); De leerkracht met dyslexie werkt als leerkracht in het gewoon *lager onderwijs* (3); De leerkracht *geeft les in schoolse vakken* en is niet tewerkgesteld als leerkracht lichamelijke opvoeding (4); De leerkracht met dyslexie *geeft reeds minimaal één jaar les* in het lager onderwijs (5); De leerkracht met dyslexie werkt *voltijds* als leerkracht lager onderwijs (6). De aanwezigheid van de selectiecriteria werd nagegaan alvorens de interviews werden afgenomen.

Om een groot aantal leerkrachten in Vlaanderen te bereiken en voldoende respondenten te verzamelen, werd de informatie over het onderzoek via verschillende kanalen verspreid. Allereerst werd er een uitnodigende brief voor de directies (bijlage B) via e-mail naar 2069 basisscholen in Vlaanderen verstuurd waarin het doel van het onderzoek van Jill Neuts en de voorwaarden voor deelname duidelijk en transparant werden weergegeven (Neuts 2012, bijlage A). Er werd eveneens een brief bijgevoegd met informatie voor de leerkracht met dyslexie (bijlage C). Op die manier kon een geïnteresseerd directeur zijn leerkracht op de hoogte brengen van dit onderzoek. De leerkrachten konden op vrijwillige basis contact met ons opnemen, indien ze voldeden aan de selectiecriteria en geïnteresseerd waren in deelname aan het onderzoek. Het feit dat directies vaak niet op de hoogte zijn van de aanwezigheid van een leerkracht met dyslexie in hun school, vormt een moeilijkheid in het bereiken van een groot aantal leerkrachten. 123 directies gaven aan geen tijd te hebben om deel te nemen aan het onderzoek. Zij gaven echter niet aan of ze ervaring hebben met een leerkracht met dyslexie. 421 directies hadden geen ervaring met leerkrachten met dyslexie, waardoor er vanuit hun school dus ook geen leerkrachten konden deelnemen aan het onderzoek. Één directeur had een leerkracht met dyslexie in zijn leerkrachtenteam, maar gaf aan het liever niet te vragen omdat deze leerkracht het nogal moeilijk vindt om zich te outen. Tot slot reageerde één directrice, die een aantal jaren geleden zelf als leerkracht met dyslexie voor de klas stond, positief op onze vraag. Aangezien ze toch al een aantal jaren niet meer voor de klas staat, leek het ons moeilijk om tot concrete praktijkvoorbeelden te komen. Als respondent in een proefinterview, heeft ze ons echter wel geholpen bij het uitproberen van de interviewleidraad. De overige 1523 directies hebben niet gereageerd op onze vraag voor deelname.

Naast deze brief, werd er een korte oproep (bijlage D) verspreid via de oproepenrubriek duizendpoot in 'Het Belang van Limburg', de website van 'Klasse voor leerkrachten', de kalender op de website van 'Lerarendirect' en de fora van verschillende websites zoals: 'Klascement', 'Lerareninfo', 'Lerarenforum.be', 'LetOp', 'STOP', 'Flair' en

'Libelle'. Tot slot werd de oproep getoond op het VTM-programma 'De Stip'. Deze oproepen leidden tot contactnames van twee leerkrachten uit het buitengewoon lager onderwijs, drie leerkrachten uit het secundair onderwijs, twee leerkrachten lichamelijke opvoeding, vier kleuterleidsters en één leerkracht lager onderwijs met dyscalculie. Daarnaast nam een leerkracht uit zichzelf contact met mij op, maar heeft nadien niets meer van zich laten horen. Uiteindelijk vonden we zes leerkrachten lager onderwijs met dyslexie, die bereid waren om deel te nemen aan het onderzoek en voldeden aan de selectiecriteria. Twee van deze leerkrachten werden aangehaald door persoonlijke contacten in het onderwijsveld en werden telefonisch gecontacteerd. De andere leerkrachten namen contact met ons op via e-mail. Bij een toezegging werd een concrete afspraak vastgelegd met de bereidwillige leerkracht. De kenmerken van de zes respondenten worden in bijlage E weergegeven aan de hand van een overzichtelijke beschrijving en situering.

2.5.2.2 Dataverzameling

Wij gaan in dit onderzoek door middel van een semi-gestructureerd interview na wat de sterke en zwakke kanten zijn van leerkrachten met dyslexie en welke talenten of copingstrategieën ze inzetten in hun arbeidssituatie. Aangezien dyslexie niet bij iedere persoon op dezelfde manier tot uiting komt, zullen we via deze interviews dan ook komen tot verschillende verhalen en ervaringen van leerkrachten met dyslexie. Aan de hand van deze ervaringen van zowel hun schoolloopbaan als hun huidige werksituatie maken we een analyse van de mogelijke compensatietechnieken en aandachtspunten van leerkrachten met dyslexie, zowel in de lerarenopleiding als in hun werksituatie. Een adequate analyse kan dan een bijdrage leveren om aanpassingen te doen aan de huidige lerarenopleiding voor studenten met dyslexie die deze opleiding willen volgen.

Het interview werd afgenomen aan de hand van de eerder beschreven interviewleidraad (§2.5.1) en duurde gemiddeld één uur en tien minuten. Bij aanvang van het interview werd er aan de respondenten meegedeeld dat de onderzoeksgegevens anoniem verwerkt worden. Er werd eveneens toestemming gevraagd om het interview als geluidsbestand op te nemen (Kvale, 1996; Smith & Osborn, 2003). Deze opname is noodzakelijk om later het interview letterlijk te transcriberen, zodat er vanuit een verhalende analyse vertrokken kan worden. Alle leerkrachten stemden in met het opnemen van de interviews. De focus van het interview lag dus op het proces van outing, de talenten, de ondersteuning en de ervaringen in de lerarenopleiding van de leerkrachten met dyslexie. Tijdens het interview werd de leerkracht af en toe gevraagd om bepaalde situaties te verduidelijken of te verdiepen en parafraseerde de onderzoeker bepaalde delen van het

verhaal om na te gaan of het verhaal correct begrepen werd. Op het einde van het interview kon er ingegaan worden op eventuele vragen en opmerkingen van de leerkracht. Er werd ook aan de leerkracht gevraagd om deel te nemen aan de member check. Tot slot werden de contactgegevens van de onderzoekers nog meegedeeld aan de leerkracht, zodat deze ons steeds kan contacteren bij verdere vragen omtrent het onderzoek.

Tot slot vond het interview plaats in een rustige en comfortabele omgeving. Er werd aan de leerkracht met dyslexie gevraagd om zelf de locatie van het interview te bepalen. Dit leidde ertoe dat de persoon zich meer op zijn gemak voelde en hierdoor ongestoord zijn ervaringen kon delen. De meeste leerkrachten kozen ervoor om het interview te laten doorgaan op het moment vlak na de schooluren en in de school zelf. Op dit moment was het voor hen het gemakkelijkst om een aantal uren vrij te maken. Slechts twee leerkrachten, waarvan de directie niet op de hoogte is van hun dyslexie, vroegen mij om het interview bij hen thuis te laten doorgaan en kozen hiervoor een moment in de vooravond. Dit stemt overeen met het belang dat Krahn en Putnam (2005) toeschrijven aan het gebruiken van een natuurlijke omgeving. Zij geven immers aan dat we in een, voor de respondent, bekende omgeving beter kunnen begrijpen hoe deze persoon een bepaalde activiteit of situatie ervaart en interpreteert. Elk interview werd gelabeld met een overeenkomstige interviewcode. Het proefinterview kreeg het label 'Pdisc' en de interviews 'Idisc'.

2.5.2.3 Data-analyse

Om de data optimaal te kunnen analyseren is het allereerst noodzakelijk de interviews woord voor woord te transcriberen. Een voorbeeld van dergelijke transcriptie is terug te vinden in bijlage F. Deze letterlijke weergave van het gesprek met de leerkracht zorgt er niet alleen voor dat het onderzoek beschikbaar is voor verder wetenschappelijk onderzoek, door middel van betekenisvolle citaten kunnen ook de onderzoeksbevindingen gestaafd worden.

Voor het analyseren van de onderzoeksresultaten maakten we gebruik van een **hoofdthemalijst**, die de veranderbare variabelen van Bloom en bijhorende concrete thema's uit het interview omvat. De eerste versie van deze hoofdthemalijst (bijlage G) werd reeds opgesteld in het kader van een voorgaand masterproefonderzoek (Neuts, 2012, bijlage G). Hierbij werd gebruik gemaakt van de interpretatieve fenomenologische analyse van Smith (in Neuts, 2012; Smith & Osborn, 2003). Deze hoofdthemalijst werd vervolgens in beperkte mate aangepast volgens de accenten van dit onderzoek en is terug te vinden in bijlage H. Binnen dit onderzoek gebruikten we deze lijst in het kader van **partially ordered**

datadisplays volgens de methode van casestudies (Miles en Huberman, 1994). Deze datadisplays kan men gebruiken om grote hoeveelheden informatie samen te vatten, zodat de onderzoeker de gegevens optimaal kan analyseren. Aangezien we voor dit onderzoek de antwoorden van de verschillende respondenten met elkaar wilden vergelijken, bestond de analyse uit twee fasen. Allereerst werd er voor elk interview een **within-case analyse** uitgevoerd. De bedoeling van deze analyse was om één leerkracht te beschrijven aan de hand van een minimale conceptuele structuur - de hoofdthema's - en zo te komen tot een overzichtelijk en schematisch beeld van de meest relevante factoren (bijlage I). Eenmaal alle interviews geschematiseerd waren, werden alle within-case displays bij elkaar gebracht om een **cross-case analyse** uit te voeren. De data werden verder geclusterd (bijlage J) zodat gelijkenissen en verschillen tussen de respondenten naar boven kwamen (Miles en Huberman, 1994). Uiteindelijk werd er aan de hand van dit allesomvattende schema een samenvattende beschrijving gemaakt van de onderzoeksresultaten over de respondenten heen (Hoofdstuk 3).

2.6 Kwaliteitscriteria

Ook bij kwalitatief onderzoek is het noodzakelijk om aandacht te besteden aan de methodologische criteria van betrouwbaarheid en validiteit. In wat volgt gaan we dan ook dieper in op de verschillende kenmerken van deze begrippen en hoe deze tot uiting komen binnen het gevoerde onderzoek.

2.6.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid kan worden omschreven als de mogelijkheid tot verificatie. Het is hierbij de bedoeling dat een andere onderzoeker, die het onderzoek op exact dezelfde manier uitvoert, tot dezelfde resultaten komt als het eerste onderzoek. Betrouwbaarheid omvat dus een indicatie van de mate waarin de onderzoeksresultaten onafhankelijk zijn van toeval. Dit is echter een moeilijk gegeven bij het kwalitatief onderzoek. In kwantitatief onderzoek wordt er, om aan de eisen voor betrouwbaarheid te voldoen, gebruik gemaakt van replicatieonderzoek, dat beoogt dezelfde resultaten te bekomen. In kwalitatief onderzoek is replicatieonderzoek echter niet mogelijk, aangezien toeval een belangrijk onderdeel is van het onderzoeksproces (Baarda, De Goede & Teunissen, 1995). Dit toeval kunnen we voornamelijk situeren bij de onderzoeker, deze is immers zelf het onderzoeksinstrument van het kwalitatieve onderzoek. Aangezien de gegevens van een kwalitatieve studie verkregen worden via de relatie tussen de onderzoeker en de respondent, speelt subjectiviteit hier meestal een belangrijke rol. We kunnen daarom stellen dat de kwaliteit van de data

afhankelijk is van de kwaliteit van de relatie tussen de onderzoeker en de onderzochten (Ghesquière & Staessens, 2004). Het is daarom aangewezen dat de onderzoeker op voorhand nadenkt over zijn eigen interpretaties over het subject van onderzoek. Op die manier wordt er voor het onderzoek reeds aandacht besteed aan vooroordelen die mogelijks een invloed kunnen hebben op het verloop van het onderzoek (Baarda, De Goede & Teunissen, 1995). Daarnaast ligt het toeval van kwalitatief onderzoek nog in de keuze van de situatie en locatie.

Het is verder belangrijk dat men bij kwalitatief onderzoek regelmatig overleg pleegt met collega's en indien nodig gezamenlijk verslagen en opnames bekijkt (interbetrouwbaarheid), en ook zelf de gegevens nogmaals doorneemt (intrabetrouwbaarheid). Het is aan te raden om de bevindingen en observaties zo snel mogelijk vast te leggen om niet te eindigen met onvolledige informatie wegens storingen in het geheugen. Het bijhouden van een logboek of nota's kan nuttig zijn om de controleerbaarheid van de onderzoeksresultaten van kwalitatief onderzoek te garanderen (Baarda, De Goede & Teunissen, 1995).

Betrouwbaarheid evalueert dus of het onderzoeksproces consistent, transparant en herhaalbaar is voor vervolgonderzoek. Triangulatie is een van de methoden om de betrouwbaarheid van een onderzoek te verhogen. In dit onderzoek werd er echter enkel gebruik gemaakt van interviews om de gegevens te verzamelen. Deze gegevens werden wel gekoppeld aan de gevonden literatuur, wat de betrouwbaarheid toch wel ten goede komt.

De **externe betrouwbaarheid** omvat volgens Ghesquière en Staessens (2004, p. 194) de "*herhaalbaarheid van de onderzoeksresultaten door andere onderzoekers*". Zij geven aan dat het bij kwalitatieve gevalsstudies belangrijk is om wetenschapstheoretische vooronderstellingen te expliciteren, selecties nauwkeurig te beschrijven en zoveel mogelijk methodisch-technische informatie te bieden. De externe betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt gewaarborgd door het gebruik van een beschrijving van het conceptueel kader (§2.3), de onderzoeksvraag (§2.4) en de dataverzameling (§2.5.3.2). Aan de hand van hoofdstuk twee van deze masterproef is het voor andere onderzoekers mogelijk om iedere stap van het onderzoek te volgen en te repliceren.

Ghesquière en Staessens (2004, p. 194) geven eveneens aan dat "*de 'interobserver reliability' cruciaal is voor de consistentie van de onderzoeksresultaten binnen een onderzoek*". De **interne betrouwbaarheid** wordt in dit onderzoek nagegaan door het doen van 'member checks'. Deze worden door Ghesquière en Staessens (2004, p. 194)

omschreven als “*het ter evaluatie terugspelen van de gegevens en hun verwerking naar de respondenten*”. Tijdens de interviews zijn deze ‘member checks’ aanwezig in de vorm van het samenvatten en navragen van het verhaal van de leerkracht. Daarnaast worden de verticaal geanalyseerde interviews terug naar de leerkrachten gemaïld, zodat zij kunnen nagaan of alle relevante informatie nog correct aanwezig is. Verder geven Ghesquière en Staessens (2004) ook aan dat een continue evaluatie van het onderzoeksverloop door externe begeleiders, zoals een promotor, kan bijdragen tot de interne betrouwbaarheid. Ook dit is in deze studie het geval aangezien deze opgevolgd wordt door een promotor en begeleider van de KU Leuven.

2.6.2 Validiteit

Het begrip validiteit kan omschreven worden als de geloofwaardigheid van een onderzoek. Wanneer we de validiteit van een onderzoek nagaan, gaan we na of we meten wat we beogen te meten met dit onderzoek.

Guba (1981, in Ghesquière & Staessens, 2004) geeft aan dat de **externe validiteit** van een gevalsstudie bepaald wordt door de ‘*transferability*’ of ‘overdraagbaarheid’ van de onderzoeksresultaten. Hiermee wordt bedoeld dat het essentieel is om de specifieke context waarin de onderzoeksresultaten tot stand zijn gekomen op die manier te expliciteren zodat de bekomen onderzoeksresultaten ook generaliseerbaar zijn naar situaties met gelijkaardige kenmerken. Het is hierbij dus belangrijk dat nieuwe situaties vergeleken kunnen worden met de onderzoekssituatie, waardoor de contextgebondenheid centraal komt te staan. Door de onderzoekssituatie concreet te bespreken (§2.5.3.2.1 en §2.5.3.2.2) wordt in dit onderzoek aan dit criterium voldaan. Ook het gebruik van een semi-gestructureerd interview, draagt bij tot het zo dicht mogelijk kunnen aansluiten bij de ervaringen en de leefwereld van de leerkrachten, waardoor de specifieke context nauwkeurig beschreven kan worden. De contextuele kenmerken worden vervolgens uitvoerig en concreet besproken in de rapportage van de onderzoeksresultaten aan de hand van citaten van de leerkrachten met dyslexie. Guba (1981, in Ghesquière & Staessens, 2004) spreekt in dit verband van ‘*thick descriptions*’ die de externe validiteit van een onderzoek verhogen.

Net zoals bij de interne betrouwbaarheid kunnen ‘*member checks*’ ook gebruikt worden voor de **interne validiteit** van een onderzoek. In §2.6.1 gaven we reeds aan dat deze ‘*member checks*’ gebeurden aan de hand van het terugkoppelen van de verkregen informatie naar de respondenten, zowel tijdens het interview als na de verticale analyse. Het gebruik van dataregistratieapparatuur is een ander belangrijk hulpmiddel om de validiteit van

kwalitatief onderzoek te verhogen. Het ligt voor de hand om bij het afnemen van interviews, gebruik te maken van opnameapparatuur, indien dit gewenst is door de respondenten. Audio- en video-opnames kunnen achteraf net zo vaak beluisterd worden als men wil, en zo letterlijk mogelijk worden uitgetypt. Op die manier is de controle op de kwaliteit en validiteit van het interview achteraf min of meer maximaal, aangezien de analyses kunnen gebeuren op correcte, contextgebonden gegevens (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007). Ook het begrip onderzoekerbias behoort tot de interne validiteit. Door het gebruik van semi-gestructureerde interviews kan deze bias geminimaliseerd worden, aangezien er in het interview nog voldoende openheid is voor het verhaal van de leerkracht en dit minder gestuurd wordt door de onderzoeker.

2.7 Tot slot

In dit tweede hoofdstuk zijn we dieper ingegaan op de methodologische verantwoording van dit onderzoek. Alle stappen van het onderzoek zijn zo volledig en concreet mogelijk weergegeven in de verschillende paragrafen om de transparantie en herhaalbaarheid van het onderzoek te verhogen. Tot slot werd er ook aangegeven dat er in het onderzoek aandacht werd besteed aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek en de resultaten.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksbevindingen

3.1 Inleiding

Binnen dit hoofdstuk trachten we de onderzoeksvragen *‘Welke talenten zetten leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs in om met hun dyslexie in hun werksituatie om te gaan?’* en *‘Welke contexten oefenen daarbij een faciliterende dan wel belemmerende invloed uit?’* te beantwoorden aan de hand van de twee eerder besproken hoofdvariabelen. De eerste hoofdvariabele, de interne variabele, hebben we opgedeeld in (1) ‘doelgeoriënteerd zijn’ en (2) ‘dyslexie als een positieve of productieve ervaring zien’. De externe variabele bestaat uit (1) ‘afstemmen van de mogelijkheden van de persoon op de omgeving’; (2) ‘creatieve leerstrategieën ontwikkelen’; (3) ‘formeel en informeel sociaal netwerk om succes te bevorderen’ en (4) ‘het verloop van de lerarenopleiding en de ervaringen die hierbinnen werden opgedaan’. Deze verschillende variabelen bespreken we aan de hand van citaten uit de verschillende interviews. Op die manier kunnen de theoretische begrippen en eigen interpretaties aan de werkelijkheid worden afgetoetst. Dit hoofdstuk sluiten we af met een schematische voorstelling van de verbanden tussen de gevonden interne en externe variabelen.

3.2 Interne variabelen

3.2.1 Doelgeoriënteerd zijn

Onder ‘doelgeoriënteerd zijn’ verstaan we dat een persoon met dyslexie zijn vooropgestelde doelen tracht te bereiken zoals bijvoorbeeld het volgen van een **opleiding** en het behalen van een geschikt **diploma**. Drie leerkrachten hadden toch wat **moeilijkheden** ondervonden bij het vinden van de geschikte studierichting. Twee van hen hadden eerst een andere richting – psychologie en regentaat – gevolgd, maar zijn overgeschakeld omdat de richting te moeilijk was in combinatie met hun dyslexie. De derde leerkracht had eerst kleuteronderwijs gedaan omdat de opleiding lager onderwijs haar werd afgeraden omwille van haar dyslexie. Na het beëindigen van deze opleiding, heeft ze toch nog voor leerkracht lager onderwijs gestudeerd. Daarnaast hadden drie leerkrachten **spontaan** voor de lerarenopleiding gekozen. Één van hen koos voor de lerarenopleiding omdat deze in die tijd bekend stond als een **lage en gemakkelijke richting**.

R2: "En toen ben ik normaalschool gaan doen. Dat was toen eigenlijk een vrij lage richting. Maar omdat ik dat heel graag wou doen, heb ik dat toen gekozen en omdat ik ergens in mijn achterhoofd schrik had, met die dyslexie".

R3: "Ik heb eerst kleuteronderwijs gedaan omwille van mijn dyslexie. Omdat ze mij dat dus stelselmatig hebben afgeraden. En toch doorgezet en nog twee jaar verder gestudeerd, was dat toen nog, voor onderwijzeres. Dat was toch meer mijn ding".

R5: "Ik heb twee jaar psychologie gedaan, twee keer het eerste jaar, dat ik de eerste keer mijn eerste jaar heb moeten overdoen was mijn eigen fout, maar ik denk wel... had ik toen euhm meer tijd gekregen om... spreiding tussen mijn examens, dat ik dat zeker wel gehaald had".

R6: "Eerst heb ik dan regentaat gedaan... maar ik heb nooit moeten studeren en dat heeft mij toen... ja... de das om gedaan en dan ben ik overgeschakeld naar lager onderwijs".

Eenmaal gestart in de **lerarenopleiding**, kwamen enkele respondenten nog **obstakels** tegen, zoals het dubbelen van een jaar of lerarenopleiders die hen afraadden om leerkracht lager onderwijs te worden. Voor anderen verliep hun lerarenopleiding dan weer zonder verdere problemen.

R3: "Ik heb eerst kleuteronderwijs gedaan en de eerste twee jaren is dat dus niet gezegd geweest tegen de school dat ik dyslexie had. En het laatste jaar, of ja heb ik het tweede jaar gedubbeld, is dat dan wel gezegd geweest. Eigenlijk omdat het ook lag aan mijn dyslexie heb ik het tweede jaar gedubbeld van mijn kleuter. En toen, sindsdien, ben ik scheef bekeken geweest. Toen heb ik serieus, ja het tweede en derde jaar was gewoon doorzwemmen. Euhm... toen ben ik onderwijzeres gaan doen en dat was gewoon ja... werken voor mijn punten. Maar ik wou dan ook niet behandeld worden als iemand anders".

R5: "We moesten een tekst lezen om A.N. te kunnen spreken. En daar had ik dus... dat was een ongeziene tekst en daar had ik dus heel veel leesfouten gemaakt, toen vroegen ze hoe dat kwam dat ik zo slecht gelezen had want dat mijn uitspraak eigenlijk wel goed was als ik erop let eh... En toen heb ik dat gezegd, en toen hebben ze gezegd, want dat was het eerste jaar, 'Dan raden wij u aan om iets anders te studeren'. En toen heb ik ook gezegd 'Als ge tijdens mijn studies ziet dat ik niet bekwaam ben... dan moet ge mij er niet door laten, maar als ge merkt dat ik bekwaam ben, dan kunt ge mij niet tegenhouden' en ik ben ook afgestudeerd met grote onderscheiding".

Ook het vinden van een **job** in het lager onderwijs verliep voor de meeste leerkrachten met dyslexie niet zonder moeilijkheden. Slechts twee leerkrachten hebben de **directie op de hoogte** gebracht van hun dyslexie voor ze er effectief werden aangenomen. Van de ene leerkracht wisten ze dat ze dyslexie had omdat ze reeds stage had gelopen in die school. De andere had als kind, met moeilijkheden voor lezen en spellen, op die school gezeten. Drie leerkrachten hebben hun directie pas na een aantal jaren op de hoogte gebracht. Ze waren dit aanvankelijk niet van plan en hebben uitsluitend over hun probleem verteld om er andere kinderen mee vooruit te helpen. Één leerkracht heeft zelfs nog niets aan de directie verteld uit angst haar job te verliezen.

R1: "Ik heb het eigenlijk in het begin van mijn stages wel gezegd, maar op het einde niet meer. Ik denk dat da ook was omdat ge dan in uw hoofd hebt van ik zou hier misschien wel eens kunnen werken. (...) Als mensen kunnen kiezen, iemand met dyslexie of iemand zonder dyslexie. Als directrice ja... ik zou mijn keuze ... mijn keuze zou misschien ook sneller gemaakt zijn".

R2: "Ik maakte er toen zo geen probleem van. Ik kon met dat probleem leven en een ander had er gene last van dus... Ik vind nu niet... Nu de laatste jaren ben ik wel, dat was niet dat ik dat wou wegstoppen zonne, maar dat was ... niet echt noodzakelijk".

R4: "Ze wisten wel al, omdat ik hier altijd naar school ben gegaan, dat ik het moeilijk had met taal, dus daarmee denk ik ook voor een stuk dat ik begonnen ben in het buitengewoon onderwijs, dat ze daar eerder plaats voor mij hadden omdat mijne nonkel daar les gaf en die viel uit en toen mocht ik daar in de plaats. En dat ik toen op sollicitatie gekomen ben, dat ze toen vroegen van 'Wie gaat uw kinderen ooit in de school krijgen?'. Ik zeg 'Degene die mij werk geeft eh.' Ahja. Ik zeg 'Ben ik niet goed genoeg?' Echt mijn stoute schoenen aangetrokken en toen hebben ze gezegd van 'We zullen dat eens proberen eh'. En daarmee ben ik hier gebleven dus, zo slecht zal ik niet geweest zijn".

De leerkrachten die hun directie hebben **ingelicht** over hun dyslexie, staan hier **positief** tegenover. Samen met de directie werden ook (enkele) collega's op de hoogte gebracht. Slechts één leerkracht haalt **een mogelijk nadeel** aan **van de outing**, namelijk de achterklap van andere leerkrachten en/of ouders.

R3: "Dat mensen daar achter mijn rug eigenlijk over bezig zijn, daar hou ik niet zo van".

De leerkracht die haar directie niet op de hoogte heeft gebracht van haar dyslexie ziet ook wel **nadelen van het niet vertellen**.

R1: "Ge kunt minder hulp vragen van andere mensen eh. Ge kunt minder op de hulp rekenen. Ik kan moeilijk zeggen tegen mijn collega's: 'Ja, kunt ge dat eens nalezen, want euhm ja...'. Als ik brieven heb, dan vraag ik dat altijd met een smoeske. 'Leest ge dat eens na of ik geen typfouten heb gemaakt', zeg ik dan".

Hun positieve ervaringen met betrekking tot hun outing kunnen veelal ook verbonden worden aan de **positieve reacties** van hun directie en collega's. Hoewel één leerkracht ook aangeeft dat de reacties op de outing doorgaans positiever zijn wanneer men zich al heeft kunnen bewijzen als leerkracht. De meeste leerkrachten geven hierbij ook aan dat er niets fundamenteel veranderd is in hun relatie met de collega's en directie.

R4: "Ik weet alleen dat bepaalde leerkrachten hier nu eerder aan mij komen vragen van 'Hoe moet ik dat probleem met dyslexie aanpakken?'".

R5: "Nee (er is niets veranderd). Want ja, die kennen mij ondertussen en ja... dat heeft geen invloed op mijn werken dus..."

R6: "Dat heeft zo wisselende reacties. Sommigen zouden er toch niet mee om kunnen, denk ik. Allé ja, als ze ... nu wel, omdat ge u wel bewezen hebt. Maar ik denk, moest ge dat de eerste keer dadelijk bij uw voorstelling zeggen, dat ze toch..."

Verder werd er ook gevraagd of de leerkrachten in alle **omstandigheden** zouden vertellen dat ze dyslexie hebben. Eén leerkracht zou het in alle omstandigheden vertellen, alle anderen hebben toch wel een **voorwaarde** om **tot outing** over te gaan. Deze voorwaarden zijn zeer uiteenlopend: de directie zou ernaar moeten vragen bij de sollicitatie, de leerkracht moet haar collega's en directie vertrouwen, de leerkracht moet weten op welke manier directie en collega's zullen reageren of het uitkomen voor dyslexie zou iets moeten opleveren voor zichzelf en/of anderen.

R1: "Als ze mij dat echt vragen, van 'Kijk, we zien dat ge soms fouten laat staan en zo'. Euhm... dan zou ik dat wel eerlijk zeggen. Als ze het mij vragen, zal ik daar eerlijk op antwoorden. Gij zegt uw slechte punten ook niet direct op een sollicitatiegesprek".

R3: "In bepaalde situaties zou ik het inderdaad niet vertellen. Bepaalde collega's op school, dat ik daar geen boodschap aan heb om dat aan hen te zeggen. Niet dat ze mij daarmee gaan uitlachen, maar toch dat ze mij anders gaan bekijken, denk ik".

R6: "Ik vertel het alleen als het zo... iets oplevert. Bijvoorbeeld als ik een gesprek aan het doen ben over een kind en de ouders zien dat echt heel negatief, dan kan het zijn dat ik mezelf als voorbeeld aanhaal".

Ook over het feit of **ouders en/of leerlingen op de hoogte** gebracht moeten worden, zijn de meningen verdeeld. Twee leerkrachten hebben het niet aan ouders en/of leerlingen verteld. Anderen vertellen het enkel aan ouders en leerlingen als ze hiermee een leerling met leermoeilijkheden kunnen helpen en nog anderen vertellen het spontaan op het eerste oudercontact.

R2: "Er zijn sommige ouders die dat weten omdat ze daarmee over die problematiek praat. Omdat hun kinderen ook in die situatie zitten, maar ik ga dat hier niet aan de grote klok hangen".

R4: "Bij ouders... Ik heb ieder jaar opnieuw een informatie-oudercontact en daar zeg ik ieder jaar opnieuw dat ikzelf dyslexie heb. In het begin van mijn carrière, zal ik maar zeggen, zei ik dat niet, want oei, dat was dan een juf die gebreken had. Maar ik zeg 'Niemand is perfect, ik ook niet want ik heb dyslexie, maar ik sta hier wel'. Ja. Ik heb zelfs het gevoel dat de ouders het appreciëren dat je zelf durft zeggen van 'Ik weet niet alles en ik kan niet alles, er zijn dingen bij die voor mij zwaar zijn'. Ik compenseer dat wel, maar ja...".

R5: "Ik vertel dat ook tegen de kinderen die bij mij komen, in de klas, kan ik ook wel zeggen van 'Ik weet wel hoe dat ge u voelt'. En voor sommige kinderen is dat wel heel fijn".

3.2.2 Dyslexie als een positieve of productieve ervaring zien

De **talenten** van leerkrachten lager onderwijs met dyslexie vormen een rode draad doorheen dit onderzoek. Allereerst worden de verschillende talenten, die de leerkrachten van zichzelf aangeven, op een rijtje gezet. Vervolgens gaan we na of de aanwezigheid van dyslexie al dan niet een rol speelde bij de ontwikkeling van die talenten en bij welke talenten dan precies. Tot slot geven de leerkrachten nog aan onder welke omstandigheden hun talenten het best tot uiting komen.

Alle leerkrachten, op één na, geven aan dat ze **bewuster omgaan met (kinderen met) problemen** en dat ze beter kunnen inspelen op de noden die deze kinderen hebben. Hierbij geven ook enkele leerkrachten aan dat ze een **vertrouwenspersoon** zijn voor deze en andere kinderen. Ze nemen vaak een zorgende rol op zich en leren kinderen hoe ze zelf kunnen omgaan met hun moeilijkheden.

R1: "Ik heb een heel goed contact met die kinderen. Ik ... en da's zelfs meer als vorig jaar, ik merk ook dat zij graag naar school komen voor mij en ik graag naar school kom voor hen. Dus eh... ik ben ook wel zorgzaam hoor maar zo... ja, hoe kunde da... ik ben zo meer een vertrouwens... meer als een vertrouwenspersoon voor hen".

R3: "En dan kinderen bijbrengen om met problemen om te gaan vind ik toch ook belangrijk. Niet alleen op dyslexie, maar ook op algemeen eigenlijk problemen. Ja, ik denk toch dat ge beseft als ge zelf vroeger problemen hebt gehad, dat ge... niet hoe dat ik daarmee ben omgegaan dat dat voor iedereen moet... dat dat mogelijkheden biedt om met kinderen te... toch wel te beseffen van hoe ga ik met dit of met mezelf om, met dat probleem".

R6: "Ja, zorgen... bijvoorbeeld euhm... een voordeel is, als ge deels zorgcoördinator zijt, ge ziet rapper dingen en ook als ge het zelf hebt, dan herkent ge rapper dingen, dus dat is wel een voordeel en ook ja... zo dat zorgende eh, zo echt opkomen voor die zwakkeren en die kinderen, allé zwakkeren, dat kan een hele sterke zijn eh".

Daarnaast geven drie leerkrachten aan dat hun **creativiteit**, zowel knutselen als creatief omspringen met taal, een talent is.

R1: "Ik ben wel heel creatief, dat kunt ge wel zeggen. (...) Bijvoorbeeld dat creatief zijn, ik had ook heel graag kleuterjuf geweest. Euhm dus voor mij persoonlijk is dat tof dat ik kan beginnen aan organiseren en dingen kan knutselen en zo voor een schoolfeest, das eigenlijk een beetje zoals een kleuterklas eh...".

R4: "(...) Dus ik ben zeer creatief in het omvormen van mijn zinnen dat ik mijn woorden anders kan gebruiken. (...) Ja, zo ben ik eigenlijk zelf constant creatief ook met taal bezig".

Verder vinden ook vier leerkrachten dat ze goed zijn op het gebied van **organiseren en structureren**.

R6: "Toen ik mij bewust was van het feit dat ik een leerstoornis had, dan euhm... begon ik ook wel meer naar mijn kwaliteiten te kijken, allé dan begon ik ook wel te beseffen van hoe ge

vroeger waart en euhm... dan denk ik wel dat ge zo meer dat organiserende, dat ge weet dat ge daar sterk in zijt dus dat ge dat meer als uwe houvast gebruikt bij uw lesgeven en samenwerken en zo...”.

De meeste talenten worden echter maar **door één of twee leerkrachten aangehaald**, zoals anderen motiveren, met materiaal werken, kinderen leren bemiddelen, interessante lesmethoden of -inhouden toepassen, samenwerken, een fotografisch geheugen, differentiëren of individueel sturen of het geven van vakken zoals drama en expressie of wiskunde.

R3: “Samenwerken. Ja, ik naar mijn collega’s toe, maar ik vind het ook belangrijk dat de kinderen die in mijn klas zitten leren om samen te werken, wat niet altijd gemakkelijk is”.

R5: “Ik geef heel graag wiskunde eigenlijk. Ja... ik vind zo dat ik dat kan geven ... daar vind ik ook altijd originele lessen rond. (...) Ik probeer meestal gewoon echt euhm... heel veel voorbeelden te zoeken, die betrekking hebben op hun zelf”.

Verder wordt hierbij ook door andere leerkrachten vermeld dat ze sneller een meer **eenvoudige uitleg** geven of een begrip op verschillende manieren uitleggen omdat ze dit zelf ook als hulp ervaren hebben.

R2: “Dus euhm instructie, uitleg ... geduld. Met geduld en proberen te verduidelijken, blijven hernemen, ja... echt naar kindertaal verwoorden”.

R4: “Ik denk dat door mijn dyslexie mijn uitleg naar de kinderen toe eenvoudiger is”.

Eén leerkracht geeft tenslotte nog aan dat **leerkrachten met dyslexie over het algemeen** meer inzicht hebben in spelling en dit beter kunnen overbrengen op de kinderen. Ze besteden volgens haar ook veel meer aandacht aan herhaling, wat voor kinderen met dyslexie toch wel belangrijk is, en wat andere leerkrachten sneller achterwege laten.

R3: “Ik denk qua op spellinggebied dat ze net meer kunnen bieden dan iemand ‘gewoon’, ik zal het zo zeggen. Vaak kunnen die mensen dat ook beter verwoorden of anders verwoorden op een makkelijkere of moeilijker manier en dat ieder kind dat toch wel begrijpt op zijn niveau. En dat ge als leerkracht qua dyslexie, op een bepaald gebied meer inzicht hebt dan iemand anders. Ook dat ze de moeilijkheid van een woord bijvoorbeeld beter inzien of beter

kunnen overbrengen. Meer inzicht en ook qua herhaling bijvoorbeeld. Dat is heel belangrijk, herhaling, dat zij daar toch meer de klemtoon gaan op leggen dat iemand anders”.

Wanneer we dan vragen of **dyslexie** volgens hen **een rol** heeft gespeeld in het ontwikkelen van deze talenten, antwoorden vijf van de zes leerkrachten dat ze vinden van wel. Eén leerkracht geeft heel **algemeen** aan dat haar dyslexie wel een rol speelde voor al haar talenten.

R1: “Ik denk dat ge dan sowieso de nadruk begint te leggen op dingen dat ge dan veel beter kunt, om dat eigenlijk een beetje weg te stoppen”.

De vier andere leerkrachten brengen slechts **enkele** van hun **talenten** in verband met hun dyslexie. Hierbij komen voornamelijk talenten aan bod die te maken hebben met begrip voor problemen en instructie geven, alsook talenten die ontstaan zijn door eigen copingstrategieën, zoals samenwerken en creatief omspringen met taal.

R2: “Dat denk ik wel ja. Dat begrip voor falen en die blijven instructie en uitleg geven en euhm ja... dat heeft er allemaal wel wat mee te maken, denk ik”.

R3: “Ik denk toch dat dat er een rol in meegespeeld heeft, ja. (...) dat je weet hoe dat kinderen, die het moeilijk hebben of zelf ook dyslexie hebben, hoe daar mee om te gaan, dat je dat het beste aanvoelt. Daar voel ik mij sterk in. (...) Ik denk ook wel, door mijn dyslexie, dat ik iemand geworden ben om meer samen te werken”.

R4: “Ik moet, door dyslexie, moet ik creatief gaan werken met mijn eigen zinsconstructies”.

Tot slot vindt één leerkracht dat haar **dyslexie geen rol** heeft gespeeld in het ontwikkelen van haar talenten.

R5: “Ik denk dat omdat ik dat ook pas zo laat wist, dat ik ... alléja dyslexie had en ik denk ook dat ik niet zo ne zware vorm heb of zo, dus denk ik niet dat dat iets met mijn talenten te maken heeft eigenlijk”.

Hierbij geven de leerkrachten ook verschillende **elementen** aan die ze nodig hebben **om hun talenten goed te kunnen inzetten** op hun werk. Elementen zoals een goede sfeer,

samenwerking en communicatie, vertrouwen in de collega's, het kennen van de eigen capaciteiten, een eigen klas, goede collega's en de kansen ertoe krijgen worden vernoemd.

R1: "Dat gemotiveerd zijn, dat komt eigenlijk vooral doordat ik in zo'n goed team ben beland, want eigenlijk is het wel heel zwaar als beginnende leerkracht. (...) Maar doordat die leerkrachten, ja... die zijn er altijd voor u, die ... ja ook die kinderen, dat maakt mij gemotiveerd. Ik denk dat als ge als beginnend leerkracht in een school komt waar dat ze roddelen, dat zijn ook heel veel scholen, dat ik eigenlijk er al mee gestopt was. Ook al hebt ge een fantastische klas, uw collega's doen heel veel".

R4: "Das iets wat ik zelf wel ... da's iets wat ik weinig, waar ik weinig hulp voor nodig heb, voor die dingen".

R6: "Euhm ja ... ge moet de kansen krijgen om dat te kunnen doen eh".

3.3 Externe variabelen

3.3.1 Afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving

Naast de talenten die leerkrachten met dyslexie bezitten en hoe ze deze inzetten op de werkvloer (§ 3.2.2), schonken we in dit onderzoek ook aandacht aan de **beperkingen** die ze ervaren. Alle respondenten geven aan beperkingen te ervaren bij taken waarbij taal een rol speelt. Vier leerkrachten zeggen specifiek moeilijkheden te hebben met het **lezen** van teksten.

R4: "Ik zal een verhaal voorlezen, maar dan heb ik alleen de tekst. Ik kan een verhaal nooit twee keer hetzelfde lezen. Als ik een tekst echt moet lezen waar dat andere mensen die ook lezen, dan heb ik een paniekfase".

R6: "Als ik ene keer iets heb luidop gelezen dan weet ik ook wat erin staat. Maar ik ben traag, als we op hetzelfde moment iets moeten lezen ben ik altijd als laatste klaar".

Vijf leerkrachten ervaren beperkingen op gebied van **spelling**. Het moeten terugvallen op regels, moeilijkheden met onthoudwoorden en het gebrek aan woordenschat worden hierbij genoemd. Daarbij geeft ook één leerkracht aan dat ze het moeilijk vindt om een tekst op een 'volwassen manier' neer te schrijven, rekening houdend met de correcte zinsbouw en woordkeuze.

R1: "Als ze bijvoorbeeld een tekst moeten schrijven en ik moet die tekst verbeteren. Daar zit ik heel lang aan die teksten, aan die te verbeteren, ook al zijn dat zo van die minitekstjes".

R2: "Die onthoudwoorden, pff, daar blijf ik nog altijd aan twijfelen, maar ja dan legt ge die naast u eh (lacht). Als ik tien keer het woord portefeuille verbeter, weet ik het zelf weeral niet meer (lacht). Maar dan leg ik er dat ding naast eh, dat woord en dan zit ik met mezelf te lachen".

R4: "Voor mij is vooral de schriftelijke taal een beperking. Niet zozeer omdat ik niet kan schrijven, maar omdat ik daar moeilijker mijne weg in vind. Schriftelijk, fatsoenlijk, ik zal maar zeggen volwassen neerschrijven van teksten is voor mij wel moeilijk. Ne brief opstellen, dat gaat wel maar dat is dan eerder op, ik zal maar zeggen, op kindniveau".

Twee leerkrachten ervaren moeilijkheden met **vreemde talen** zoals Engels of Frans. Naast de talige beperkingen worden er **geen andere moeilijkheden**, gerelateerd aan hun job en dyslexie, aangehaald door onze respondenten.

R1: "Ik zing heel graag, maar ik kan heel moeilijk Engelse teksten onthouden".

R5: "Ja, bij het geven van Frans, want dat geef ik in 't vijfde. Daar ben ik er ook, bij mijn... toen ik getest werd, ook door gevallen. Bij Nederlands niet, bij Engels was het zo'n randgeval en bij Frans was het heel duidelijk. Dus ik moet echt wel steeds mijn boek en mijn oplossingen van Frans erbij hebben omdat ik heel snel twijfel ... aan de schrijfwijze twijfel ik wel echt sneller. (...) En ok, het is nu wel maar lagere schoolniveau Frans, dus dat gaat wel. Maar ik ben gewoon onzekerder bij Frans dan ja... dan bij iets anders".

Ondanks hun beperkingen ervaren de leerkrachten **geen nood aan specifieke ondersteuningsmiddelen** (hulp bij het opstellen van lesvoorbereidingen of toetsen, voorleessoftware, dispenser van bepaalde opdrachten,...). Hun eigen copingstrategieën en huidige ondersteuningsnetwerk zijn voor hen voldoende om hun job correct uit te voeren.

R1: "Nee, ik krijg daar geen ondersteuning van. Maar ik zou da ook niet echt moeten hebben, omdat ik heb da ook niet heel erg eh. Ik heb dat licht tot matig".

R2: "Ik denk, in een lagere school is dat toch vrij beperkt eh. Ge kunt uzelf toch compenseren eh. (...) Want ik heb het soms moeilijk met al die compensaties. Ge moet uw eigen compenseren".

Verder zijn de meningen verdeeld als het gaat over de **draagkracht van hun school** om leerkrachten met dyslexie te ondersteunen. De helft van de leerkrachten geeft aan dat er op hun school **geen enkele mogelijkheid** is om leerkrachten met dyslexie te ondersteunen.

R4: "Nee, we hebben weinig of geen, ik zal maar zeggen compensatie of draagkracht of hulp voor dyslexie".

R5: "Nee. Dat gaat niet. Daar is niemand voor. Ze kunnen nog niet alle leerlingen helpen, dus laat staan dat er dan nog tijd is om een leerkracht te helpen".

De andere helft geeft aan dat er wel wat **mogelijkheden** zijn op hun school maar dat deze eerder **beperkt** zijn en dat ze niet zeker zijn of de school hier wel tijd in zou willen investeren.

R1: "We hebben een heel goed zorgteam voor de kinderen en ze werken daar echt heel goed mee, maar ik denk niet dat ze capabel genoeg zijn om leerkrachten met dyslexie te ondersteunen. Of ze moeten ... of daar aandacht aan besteden. Want dat is een heel euhm... een heel goeie school ook, maar ik weet niet of ze gaan tijd steken in leerkrachten met dyslexie".

Ondanks het feit dat de leerkrachten met dyslexie geen specifieke ondersteuningsmiddelen nodig hebben, moeten ze toch proberen hun mogelijkheden en de omgeving zo optimaal mogelijk op elkaar af te stemmen. Leerkrachten lager onderwijs dienen zich namelijk in te passen in de school- en klasomgeving. Binnen deze omgevingen hebben leerkrachten, al dan niet met dyslexie, **les- en leerjaarbevoegdheid**. Alle leerkrachten met dyslexie geven aan dat ook zij de capaciteiten hebben om in elk domein en in elk leerjaar les te geven.

R3: "Ik vind, ook al hebt ge dyslexie, dat ge toch nog capaciteiten genoeg hebt om ... zowel in het eerste als in het zesde te staan. Ik vind niet omdat ge dyslexie hebt, dat ge geen Frans kunt geven aan een vijfde jaar. Ik heb daar ook gestaan, misschien wat meer voorbereiding, maar ik denk als ge uw talenten daarin kunt gebruiken dat ... dat dat meerwaarde geeft".

R4: "Ja, dat moet kunnen. Ge gaat natuurlijk als ge als leerkracht in een vijfde en zesde leerjaar staat, gaat ge met die moeilijke woorden, straffere toeren moeten uithalen eh".

Één leerkracht benadrukt hierbij dat een leerkracht, met of zonder dyslexie, toch wel in staat moet zijn om **correct onderwijs** te geven. Elke leerkracht moet volgens haar foutloos kunnen schrijven.

R5: "Ja, ik vind dat dat in de lerarenopleiding... als gij er niet door geraakt met uw wiskunde of als gij er niet door geraakt met uw spelling, moeten ze u niet delibereren omdat uw stage goed genoeg was, dan moeten ze u er gewoon niet doorlaten. Ook al hebt ge dyslexie, ge moet alles kunnen geven, zonder fouten, vind ik".

Tot slot kwamen er twee verschillende antwoorden op de vraag of er **in hun school rekening wordt gehouden** met hun dyslexie of voorkeur bij de toewijzing van de klassen. Bij de ene helft, waaronder ook de leerkracht die nog niet uit kwam voor haar dyslexie, wordt er geen rekening mee gehouden. Bij de andere helft wordt er eerst naar de voorkeur van de leerkrachten, zowel met als zonder dyslexie, gevraagd bij het wisselen van klasgroepen. De meeste leerkrachten vertellen hier wel bij dat ze zelf, al dan niet omwille van hun dyslexie, liever geen les geven in de derde graad van het lager onderwijs.

R3: "Daar hebben ze niks van gezegd. Neen, want ik heb ook in een zesde leerjaar gestaan, verschillende jaren in een vijfde leerjaar gestaan... Uiteindelijk ben ik hier beland, maar dat heeft niks met mijn dyslexie te maken. Dat is mijn, kinderen van acht, negen jaar dat is meer mijn ding eigenlijk dan met pubers eigenlijk. Dus dat is gewoon wie ik ben eigenlijk".

R4: "Bij sollicitatie en zo heb ik aan de directeur gevraagd van 'Als het kan, zou ik graag blijven onder het vierde leerjaar'. (...) Ze hebben mij nu wel, twee jaar geleden zeker, uiteindelijk was ik daar wel van vereerd dat de directeur mij als eerste gevraagd heeft, of ik geïnteresseerd was voor aan het eerste leerjaar te geven".

Alle leerkrachten vinden dat directies leerkrachten met dyslexie een kans moeten geven om alle klassen te proberen en hen niet zomaar kunnen beperken tot de lagere leerjaren. Ze geven hierbij aan dat de meeste **leerkrachten voor zichzelf correct** kunnen **inschatten** of ze een leerjaar aankunnen of niet.

R1: "Ik vind... geef iedereen een kans. Merkt ge dat da niet goed gaat, dan zou ... Stel dat ik nu in 't vijfde sta, en da gaat niet goed, dan zou ik zelf ook, ga ik daar dan graag staan? Nee... En als ge daar dan een gesprek mee over hebt, en als ze dan zeggen 'Ja ge kunt wel in 't tweede terecht', dan zou ik sowieso zeggen 'Ja ik zou liever in 't tweede staan'. Maar zomaar

zeggen 'Oh, nee u zetten we in 't tweede want jij hebt dyslexie'. Allé 't is cru gezegd, maar ge plakt daar weer ne stempel op eh".

R2: "Er is een verschil tussen het 1^e en het 6^e leerjaar, maar dat heeft met die dyslexie niks te maken".

R6: "Ja... ik denk dat ge als leerkracht zelf heel bewust zijt van wat ge kunt en niet kunt, zoals ik bijvoorbeeld die derde graad... ik zou dat kunnen, maar ik weet dat dat zwaarder zou zijn voor mij, maar ik denk ook dat het ook te maken heeft met uw IQ, hoe sterk dat ge zijt".

3.3.2 Creatieve leerstrategieën ontwikkelen

In §3.3.1 werden de verschillende beperkingen van de leerkrachten met dyslexie aangehaald. De meeste leerkrachten hebben echter specifieke **copingstrategieën** ontwikkeld om met deze beperkingen om te gaan. Zowel **bestaande hulpmiddelen** als **eigen trucs** worden door de leerkrachten met dyslexie als copingstrategieën vernoemd. Alle leerkrachten geven bijvoorbeeld aan dat ze gebruik maken van spellingscorrectors, woordenboeken, groene boekjes of verbeterersleutels wanneer ze twijfelen aan de correcte schrijfwijze van een woord. Door sommige leerkrachten worden deze hulpmiddelen zelfs in de klas aangewend.

R1: "Ja zo ook met schrijven, als ze dan een woord zeggen en ik ben niet zeker hoe ik dat schrijf, dan als ik dat dan op bord moet schrijven, ik grijp altijd terug naar Google. Chance dat de computer bestaat".

R5: "Dus ik moet echt wel steeds mijn boek en mijn oplossingen van Frans erbij hebben omdat ik heel snel twijfel wel... aan de schrijfwijze twijfel ik wel echt sneller".

R6: "Ge twijfelt heel snel eh. Als er zo'n discussie is over een woord dat ge niet regelmatig gebruikt in de klas, ja... dan Google ik dat of ik zet dat in mijn Word-dingen. Zo van die trucske leert ge wel maar ik had ook bijvoorbeeld vorig jaar de kans om naar een zesde leerjaar te gaan en ik heb gezegd dat ik dat niet wilde omdat bijvoorbeeld als ge daar stelwerken moet maken, da's voor mij een hele woensdagnamiddag met het groene boekje verbeteren eh".

Andere strategieën om **moeilijkheden bij het schrijven** te verbergen zijn het gebruiken van synoniemen of andere zinswendingen, een tekst of taak een aantal keer nalezen, eigen spellingstrucs of thuis in een rustige omgeving nalezen.

R1: "Dan zeg ik 'Ja! Dat is een goed idee, ja dat kan je opschrijven, maar we hebben al zoveel eh...'. Of dat lijkt op dat... of ik maak daar een ander woord op".

R3: "Als ik zelf een mail moet sturen, of als ik zelf een brief moet schrijven, dan lees ik dat voor mezelf drie keer na".

Ook voor **moeilijkheden bij het lezen** hebben de leerkrachten enkele strategieën ontwikkeld. Zo zijn er twee leerkrachten die bij het lezen hun vinger of een lat als ondersteuning gebruiken. Ook het thuis voorbereiden van een tekst wordt door drie leerkrachten aangehaald. Verder zijn er ook drie leerkrachten die een ongeziene tekst door de kinderen laten lezen of de tekst niet aan de kinderen uitdelen. Tot slot wordt ook het traag maar expressief lezen van een tekst door leerkrachten als een creatieve oplossing aangehaald.

R2: "Als ge iets boeiend voorleest... ik lees sowieso al traag, maar dat moet toch, de kinderen moeten dat verhaal kunnen volgen. Ge legt er een beetje een rustpauze in, efkes ... en ge leest een stuk radend eh, dat hebben die niet door".

R4: "Als we allemaal samen dezelfde tekst lezen, dan is het maar een lees oefening voor de kinderen, maar dan lees ik niet voor".

Alle leerkrachten geven hierbij aan dat de uitoefening van hun **job niet** in grote mate wordt **bemoeilijkt** door hun beperkingen, maar dat hun copingstrategieën zorgen voor een beter en vlotter verloop van bepaalde onderdelen van hun job.

Daarnaast zouden leerkrachten met dyslexie meer zicht hebben op en gebruik maken van **alternatieve onderwijsstrategieën** (Riddick, 2003). We zien hier dat deze leerkrachten meestal gebruik maken van de methodes die het voor henzelf gemakkelijker maakten om bepaalde zaken te begrijpen tijdens hun schoolloopbaan, zoals: eenvoudige instructie geven, één begrip op verschillende manieren uitleggen, met materialen werken, kinderen leren markeren en opdrachten aanduiden, groepswork. Tot slot houden ze ook sterk rekening met leerlingen die het wat moeilijker hebben door een zwakker en een sterker kind bij elkaar te zetten om van elkaar te leren, te differentiëren of individueel te werken met kinderen.

R3: "Bijvoorbeeld een knutselactiviteit of een wiskundeactiviteit met materiaal om dingen aan te tonen, zo iets fysica-achtig met een paar proefjes. (...) Ja, kinderen staan daar echt voor open en heel enthousiast. En ja, als kinderen dingen mogen doen of ervaren dan leren ze er

ook veel meer uit. Dat is mijn visie ook altijd. Door dingen te ervaren dat ze het dan makkelijker of beter begrijpen of langer vasthouden”.

R6: “Ik doe dat heel veel, groepswerken en zo dus ... en projecten en zo ... dus dat vinden ze altijd wel leuk en de verschillende rolverdelingen daarin, dat vind ik zelf ook wel goed dat dat bestaat. Dat ze eens een keer een andere rol leren opnemen en ook zien dat ze daar goed in zijn. Daar leren ze zichzelf heel fel in kennen”.

3.3.3 Formeel en informeel sociaal netwerk om succes te bevorderen

Naast de ontwikkelde copingstrategieën (§3.3.2) doen leerkrachten met dyslexie ook beroep op **collega's** uit hun werkomgeving **ter ondersteuning** van talige aspecten in hun job. Zo wordt schriftelijke communicatie (mails of brieven) naar ouders vaak door collega's nagelezen en verbeterd. Onze respondenten geven aan dat hun collega's hier geen probleem mee hebben en hen graag verder helpen.

R3: “Als ik een brief moet schrijven aan de ouders, dan mail ik dat door naar mijn collega's en zij kijken dat na... en dan ok, dan print ik het af”.

R6: “Als ik een brief moet opstellen, mijn collega's kijken dat wel altijd na, die stellen daar geen vragen of problemen bij”.

Daarnaast geven de meeste leerkrachten aan dat ze geen **ondersteuning** krijgen op **privégebied**. Enkel de leerkracht die de school niet op de hoogte heeft gebracht en een leerkracht wiens partner ook in het onderwijs staat, kunnen op ondersteuning binnen het gezin terugvallen.

R1: “Maar langs de andere kant, ge kunt da nog altijd vragen aan een vriendin, of aan uwe vriend of euhm uw mama... om een keer na te kijken”.

Tot slot stelden we de leerkrachten de vraag of ze nog **andere leerkrachten met dyslexie kennen** en of dit voor hen een meerwaarde is. Drie van de zes leerkrachten kennen nog één of meer leerkrachten met dyslexie. Over de **meerwaarde** hiervan zijn de **meningen verdeeld**. Eén leerkracht vindt dit wel goed zodat ze weet dat ze niet alleen is. Een andere leerkracht kent enkele leerkrachten vanuit haar opleiding en vindt dit wel goed omdat ze dan ziet dat het voor anderen niet aangenaam is als je teveel nadruk legt op je

beperking. De derde leerkracht vindt niet dat er meerwaarde is aan het kennen van een andere leerkracht met dyslexie.

R1: "Ja. Omdat ik daar niet zo in overdrijf. Euhm... ja. Dyslexie... ik heb zoiets van 'Ja, ik heb dyslexie en ja, ge zijt leerkracht en ja, misschien is het beter om effectief hulp te vragen'. Maar als ge als leerkracht heel de tijd gaat zeggen 'Ik heb dyslexie en nenene en nenene' en u zo gaat gedragen als die mensen dat ik ken, niet allemaal eh, dan stelt ge u kwetsbaarder op en ik vind da tof dat ik daar een andere kijk op heb. Dat ik niet zo ben geworden als hun".

De andere drie leerkrachten, tenslotte, kennen geen andere leerkrachten met dyslexie. Twee van hen vinden eveneens dat dit geen meerwaarde heeft en hebben hier ook geen behoefte aan. De laatste leerkracht geeft aan dat het misschien wel een meerwaarde zou kunnen zijn, maar dat ze hierdoor niets aan zichzelf zou veranderen.

R4: "Dat zou kunnen helpen, maar niet dat ik daarvoor mijn stijl ga veranderen want iedereen heeft zijn eigenheid, een eigen stijl om problemen aan te pakken door de jaren heen te compenseren, zal ik maar zeggen".

R5: "Nee, ik heb daar ook geen behoefte aan. Omdat er bij mij zich nog niet echt problemen voordoen. Waarschijnlijk, als ik nu echt problemen had, dan ...".

3.3.4 Het verloop van de lerarenopleiding

Zoals hierboven besproken, krijgen leerkrachten met dyslexie vaak ondersteuning vanuit hun werkomgeving. Daarnaast kreeg de helft van de leerkrachten tijdens hun **lerarenopleiding ondersteuning** uit hun **privéomgeving** (ouders en/of vrienden). Meestal werden de lesvoorbereidingen en/of taken nagekeken. Bij één leerkracht hielpen de ouders ook bij het overhoren van de leerstof.

R3: "Vorbereidingen gingen, die moest ik dan altijd afgeven aan de leerkracht, die werden dan ook wel voorheen nagelezen thuis, door mij en door mijn ouders, vooraleer ik dat afgaf, ja".

R4: "Ik weet nog goed, mijn eindexamen dat ik moest doen voor onderwijzeres, toen hebben ze (ouders n.v.d.r.) al mijn lessen ondervraagd, allemaal!".

Twee leerkrachten geven aan dat ook het **formeel netwerk** ondersteuning bood tijdens de lerarenopleiding. Tijdens hun stages verbeterden de stagementoren hun lesvoorbereidingen niet enkel op inhoud, maar ook op spelfouten.

R6: "En ik vroeg dat dan ook gewoon van 'Wilt ge dat als ge ze nakijkt, wilt ge daar (spelfouten n.v.d.r.) ook op letten?'".

Slechts twee leerkrachten kregen **compenserende maatregelen** aangeboden vanuit de lerarenopleiding zoals het examen in een apart lokaal maken, meer tijd krijgen en examenvragen laten voorlezen.

R1: "Eigenlijk die hebben dat heel goed aangepakt, vind ik. Ja... Omdat ja... die bespraken dat gans met u en die, elke regel ... allé elke maatregel die kon genomen worden. Allé, ze keken ook van heeft die da nodig ja of nee en ze stelden dingen voor en ze vroegen ook af en toe 'Gaat het?' en ze stelden dat ook niet zo van... allé ge kreeg wel zo'n papier maar ze zeiden niet van 'Gij hebt da en gij hebt da'".

R3: "Toen werd bijvoorbeeld ook aangereikt van mijn examen in een apart lokaal te maken dat ik meer tijd kreeg omdat ik toch niet altijd af had als ik moest afgeven. Wat hadden ze dan nog voorgesteld... Om de opdrachten hardop voor te lezen. Maar dat heb ik dan altijd geweigerd. Achteraf had ik dat beter wel gedaan".

Vier andere leerkrachten kregen **geen compenserende maatregelen**, waarvan twee leerkrachten aangeven dat ze deze toch wel nuttig vinden en aanvaard zouden hebben wanneer ze hen werden aangeboden. De andere twee leerkrachten vonden het op dat moment niet nodig om ondersteund te worden door de hogeschool.

R2: "Extra tijd krijgen is het belangrijkste, maar dat was een probleem vroeger eh".

R6: "Nee, dat werd ook niet aangeboden".

Verder werd er ook gevraagd naar de **ervaringen** die de respondenten hebben opgedaan bij het doorlopen van de **lerarenopleiding** en op verschillende gebieden zoals lessen, examens, stage en groepswerken. Voor drie leerkrachten met dyslexie waren de **lessen** geen probleem en drie leerkrachten hadden enkel problemen met de taalvakken (Nederlandse spelling en Frans).

R3: "Ja, ik had soms de indruk dat mensen, als ze dat wisten, net nog meer op mijn fouten gingen letten. (...) En mij daar ook wel mee confronteerden als ze een fout vonden".

R4: "De taalvakken waren eigenlijk moeilijk voor mij. Ik heb eigenlijk pas spelling geleerd, het moment dat ik hier mijn spellingslessen aan het geven was".

R5: "Ik heb eigenlijk tijdens mijn opleiding juist niks van mijn beperking ondervonden. Ja, ik vond dat eigenlijk een gemakkelijke opleiding".

R6: "Dat liep goed, behalve ja... spelling, dat was... en Frans. Voor een stuk werd daar geen rekening mee gehouden, ze beschouwden u gewoon als zwak. Dat maakt niet uit als ge op de rest kweet niet hoe goed scoort, ik was gewoon zwak. Ge kreeg dan van die proefdicteetjes, was dat in mijnen tijd nog, en ge kreeg dan elke les zo'n proefdictee en ik begon dan met 0 op 20 en van die toestanden en ja... ge werd dan gezegd van 'Ge moet beter studeren' maar ja... dat had daar niks mee te maken want ik had waarschijnlijk het meeste gedaan van heel die klas dus ja... Dan moet ge echt gewoon blijven knokken".

Één leerkracht vond de lessen echter vreselijk omdat er helemaal geen sprake was van differentiatie. Maar ook voor leerkrachten waarbij de lessen voornamelijk goed liepen, waren er af en toe toch **pijnlijke momenten**.

R2: "En dan kwam ik daar op die normaalschool aan, dat eerste jaar, geen probleem. En het tweede jaar had ik daar een andere leerkracht voor Nederlands. En die had het lef om mij te laten lezen. En dat was verschrikkelijk eh. Het meest verschrikkelijke van mijn normaalschool was dat moment. Iedereen keek zo naar mij van 'Hallo?'. Ja, ik was er het eerste jaar geslaagd, zonder een probleem, stages, stagevoorbereidingen, alles, dat was allemaal ... En die laat mij daar een tekst lezen en die kan ik niet lezen. En ik ben toen echt beginnen wenen".

R3: "Vreselijk! Ja, iedereen werd daar over dezelfde kam gescheerd en euhm ja... heel... hoe moet ik dat zeggen sec, klassikaal. Euhm qua ... vertrouwensband en zo verder vond ik dat niks waard eigenlijk. Die jaren heb ik gewoon proberen te doorzwemmen".

Over de **stage** waren alle leerkrachten tevreden. Ze gaven hierbij allemaal aan geen problemen te ervaren tijdens de stageperioden. Wanneer er werd verteld dat er dyslexie in het spel was, werd er door de stagescholen rekening mee gehouden.

R6: "Ik heb altijd wel leerkrachten gehad die daar wel heel fel rekening mee hielden, dus mijn lesvoorbereiding, ja... daar stonden altijd wel heel veel fouten in, ook DT-fouten, wat eigenlijk

ja... voor een leerkracht... en die verbeterden mijn lesvoorbereiding altijd voor spelling. Dus ja... toen wist ik het ook nog niet, maar ik merkte het zelf ook wel dat ik heel zwak was voor spelling en ik zag die fouten ook echt niet en euhm... ja... al mijn stagementoren hebben dat altijd voor mij gedaan en dat was altijd mijn werkpunt, maar ja... als dat het enige punt is... Dus daar heb ik altijd heel veel geluk mee gehad”.

Wat betreft de **examens** en het voorbereiden hiervan gaven de leerkrachten allemaal, buiten één, aan dat ze meer tijd nodig hadden dan hun leeftijdsgenoten. Voor sommigen ging het lezen traag, anderen hadden dan weer meer tijd nodig voor Frans of spelling. De meest voorkomende studiestrategieën waren dan ook samenvattingen maken, de essentie aanduiden, lessen al een aantal keer leren voor de blokperiode en extra leren voor de taalvakken en minder voor de andere vakken. Slechts één leerkracht vond de examens van de lerarenopleiding gemakkelijk en had hier weinig problemen mee.

R4: “Dat was heel lang werken. Ik had bij mijne blok of bij het leren vooraf, had ik altijd mijn vak al minstens twee keer geleerd voor ik aan het leren voor het examen moest beginnen. Omdat ik nood had van nog maar eens en nog maar eens. Iedere keer als ik dat leerde, kwam ik iets anders tegen van ‘Oei, dat wist ik nog niet’”.

R5: “De examens in de lerarenopleiding waren veel gemakkelijker dan in het college”.

De antwoorden met betrekking tot het maken van **groepswerken** waren unaniem. Iedere leerkracht gaf aan dat elk groepslid zijn/haar eigen taak had en dat zij een taak waar ze minder goed in waren (nalezen, noteren, ...) niet op zich namen. Allemaal kwamen ze er wel met een of andere smoes of compromis onderuit.

R2: “Ge mocht uw eigen taakverdeling doen onder de studenten. Ik zorgde ervoor... ja, jij gaat niet het initiatief nemen dat jij gaat lezen eh. En ik ging niet alles noteren en een verslag schrijven, ah nee”.

R3: “Dat ging heel goed eigenlijk. Daar had iedereen, ik had mijn deel daarin en ja... dat ging heel goed en vlot. Ik zou ook nooit voorgesteld hebben van dan kijk ik dat wel na. En als iemand mij vroeg van ‘Wil je dat nakijken?’ dan zei ik ‘Ja ik doe liever iets anders’”.

Tot slot merken we bij het nader bekijken van de onderzoeksresultaten dat de meeste leerkrachten **niet echt positief** stonden **tegenover** hoe ze in de **lerarenopleiding**, die ze gevolgd hebben, met het **begrip 'dyslexie'** omgingen.

R5: "Dyslexie werd niet aanvaard en ik heb dan altijd zo iets van 'Ik zal wel bewijzen dat jullie dat verkeerd hebben'".

R6: "Dat heb ik gezegd eh, dat ze heel negatief waren als ge geen spelling kunt of het er moeilijker mee hebt. Dan moet ge meer studeren eh".

We hebben de leerkrachten dan ook gevraagd wat er volgens hen **beter of anders** kan **in de lerarenopleiding** om studenten met dyslexie meer kansen te geven. Alle leerkrachten konden hier wel een antwoord op geven, gaande van **praktische tips** (studenten leren compenseren, extra uitleg of tempo aanpassen, lesinhouden van de stagescholen wat meer op voorhand geven zodat er meer tijd is voor de lesvoorbereiding, fouten aanstippen en mogen herkansen) over **elementen** om **in de les** aan bod te laten komen (leerkracht met dyslexie als gastspreker) tot meer **psychosociale ondersteuning** (vertrouwenspersoon, andere houding van de school, openstaan voor mogelijke problemen). Ook de **bestaande maatregelen**, zoals voorleessoftware, extra tijd of mondelinge examens, werden genoemd als belangrijke hulpmiddelen.

R1: "(...) en ook misschien is zo iemand uitnodigen die in het onderwijs staat met dyslexie. Ja, zo bijvoorbeeld ik of iemand anders die dan zo eens langskomt (...) of iemand die ADHD heeft om dan ervaringen uit te wisselen en ook misschien aan andere leerkrachten een keer te tonen dat ze daar niet slecht ten opzichte van, allé tegenover moeten staan (...). En eigenlijk duidelijk maken, dyslexie is een mindere kant, maar uiteindelijk... iedereen heeft een mindere kant".

R6: "Misschien zo... allé wij doen dat soms van herkansingen, dat ze de fout aanstippen van 'in dat woord zit een fout' en dat ge dan nog eens de kans kreeg om daarover na te denken. Omdat bij die dictees, dat vond ik wel, dat tempo lag heel hoog".

3.4 Schematische voorstelling

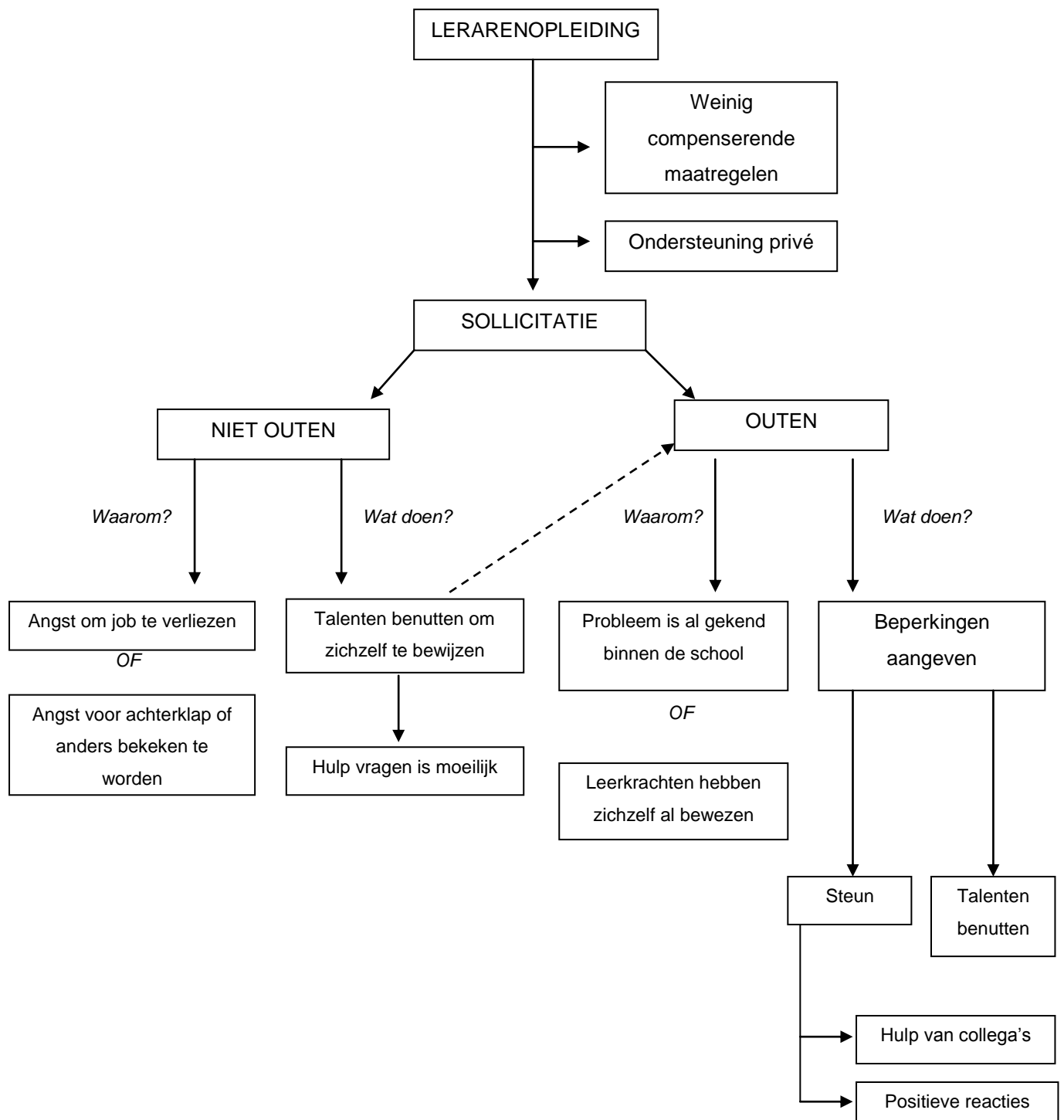
Hieronder worden de onderzoeksresultaten schematisch voorgesteld (figuur 3.1). Op die manier wordt er overzichtelijk weergegeven welke steun leerkrachten kregen in hun opleiding, hoe ze omgaan met het outingproces en wat de rol is van zowel hun talenten als beperkingen in hun job als leerkracht. Het schema wordt toegelicht aan de hand van onderstaande doorlopende tekst.

Het verhaal van de leerkrachten met dyslexie start in de **lerarenopleiding**. De meeste leerkrachten wisten op dat moment al dat ze dyslectisch waren, toch hadden slechts twee leerkrachten de mogelijkheid om hiervoor **compenserende maatregelen** te ontvangen. De **privéomgeving** werd door de meeste leerkrachten als belangrijkste bron van steun ervaren. Alle leerkrachten hadden wel eens een moeilijk moment en de examenperiode was er meestal één van zware inspanningen. Toch werden de lessen, groepswerken en stages **doorgaans** als **positief** ervaren. Na het beëindigen van hun opleiding, gaan de leerkrachten aan de slag in het onderwijs.

Een belangrijke keuze die leerkrachten met dyslexie maken bij de start van hun loopbaan, is het **uitkomen voor dyslexie** of niet. Wanneer we de verhalen van de leerkrachten naderbij bekijken, zien we dat er **drie opties** zijn: er nooit voor uitkomen, er dadelijk voor uitkomen en er voor uitkomen na een bepaalde tijd in dezelfde school gewerkt te hebben. De voornaamste **redenen** om er niet (dadelijk) voor uit te komen, zijn de angst om de job te verliezen of te mislopen en de angst om anders bekeken te worden door collega's en/of ouders en leerlingen. Leerkrachten met dyslexie zijn sneller geneigd om voor hun probleem uit te komen wanneer het probleem al gekend is binnen de school (ex-leerlingen of stages) of wanneer ze zichzelf al bewezen hebben als leerkracht.

Beide keuzes hebben zowel **voor- als nadelen**, waarvan ook de leerkrachten in ons onderzoek zich bewust zijn. Zo geeft de leerkracht die zich niet outte aan dat het in haar geval niet mogelijk is om hulp te vragen van collega's. Talenten en copingstrategieën moeten in dit geval uitermate ingezet worden om niet door de mand te vallen. Wanneer de leerkracht met dyslexie besluit om toch voor zijn beperking uit te komen, kunnen de collega's op de hoogte gebracht worden van de moeilijkheden van de leerkracht. Als dit goed onthaald wordt, voelt de leerkracht zich gesteund door de positieve reacties van collega's en ouders of leerlingen en de hulp van collega's. Alle leerkrachten geven aan dat de hulp die ze vragen slechts minimaal is en dat ze zichzelf goed uit de slag kunnen trekken door het optimaal

benutten van hun talenten en copingstrategieën. Nadelen als angst om de job te verliezen of angst voor achterklap ontstaan wanneer de outing negatief onthaald wordt.



Figuur 3.1 Schematische weergave resultaten

3.5 Besluit

Bij aanvang van dit derde deel hebben we twee onderzoeksvragen vooropgesteld, waarop we, aan de hand van de ervaringen van leerkrachten met dyslexie, een antwoord trachtten te bieden.

Allereerst stelden we ons de vraag: *‘Welke **talenten** zetten leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs in om met hun dyslexie in hun werksituatie om te gaan?’*. Hier zien we dat een aantal talenten heel **individueel** zijn en telkens maar door één leerkracht worden vermeld. Daarnaast zijn er talenten die **meerdere leerkrachten** aanhalen: bewuster omgaan met (kinderen met) problemen, vertrouwenspersoon zijn, creatief zijn (met taal), goed kunnen organiseren/structureren en eenvoudige instructies geven. Opmerkelijk is dat vijf van de zes leerkrachten aangeven dat hun **dyslexie een rol** heeft gespeeld in het ontwikkelen van deze talenten. Ze zijn vaak ontstaan uit **eigen copingstrategieën of ervaringen** waar ze door hun dyslexie leerden mee omgaan en belang aan hechtten (bv. weten dat een luisterend oor/trouwenspersoon belangrijk is).

De antwoorden op de tweede vraag *‘Welke **contexten** oefenen daarbij een faciliterende dan wel belemmerende invloed uit?’* situeren zich voornamelijk in de **schoolse context**. Als de communicatie en samenwerking, de sfeer en het vertrouwen in de collega's goed zit, kunnen de talenten optimaal benut worden. Daarnaast is ook het krijgen van een eerlijke kans binnen de school nodig om talenten te ontplooien. Tot slot spelen ook **persoonlijke factoren**, zoals het hebben van een eigen klas en kennis van de eigen capaciteiten een rol in het inzetten van de talenten.

Naast de antwoorden op de twee onderzoeksvragen, zijn ons nog een aantal zaken opgevallen die van belang zijn om mee te nemen naar de bespreking (Hoofdstuk 4). Allereerst is het zo dat de leerkrachten met dyslexie naast hun talenten ook vaak beroep doen op hun **creatieve leerstrategieën** om met de beperkingen van hun dyslexie in de klas om te gaan. Daarnaast zien we dat er naast de opties dadelijk **outen of niet outen**, nog een derde mogelijkheid is. De meeste leerkrachten zien outen pas als voordeel wanneer ze zichzelf al bewezen hebben en reacties van collega's en directies beperkt zijn. Weinig respondenten zijn geneigd om zichzelf te outen tijdens een sollicitatie uit schrik de job te mislopen. Tot slot zijn alle leerkrachten het erover eens dat men binnen de **lerarenopleiding meer aandacht** moet besteden aan **studenten met leerproblemen**. De scholen zouden voornamelijk moeten inspelen op het **psychosociale aspect** van ondersteuning, zodat de studenten zich meer begrepen en competentier voelen.

Hoofdstuk 4: Bespreking en discussie

4.1 Inleiding

In dit laatste deel koppelen we de onderzoeksresultaten terug naar de literatuur en maken we een vergelijking met de onderzoeksresultaten uit de masterproef van Jill Neuts (2012), omtrent de houding van directies ten aanzien van leerkrachten lager onderwijs met dyslexie. Op deze manier trachten we na te gaan of de opvattingen van beide doelgroepen (directies en leerkrachten zelf), in verband met het onderwerp 'leerkrachten met dyslexie', al dan niet overeenstemmen. Vervolgens formuleren we nog enkele kritische bedenkingen ten aanzien van het onderzoek en de interviewer. We sluiten dit hoofdstuk af met enkele aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.

4.2 Onderzoeksbevindingen

De bekomen resultaten worden zowel met de literatuur als met inzichten uit eerder onderzoek (Neuts, 2012) vergeleken. We bespreken de overeenkomsten en verschillen aan de hand van de twee veranderbare variabelen en de bijhorende subvariabelen.

4.2.1 Interne variabelen

4.2.1.1 Doelgeoriënteerd zijn

Een eerste doel voor studenten met dyslexie is het kiezen van een gepaste **studierichting**. Kleijnen en Steenbeek-Planting (2011) geven hierbij aan dat studenten met dyslexie vaak een studierichting onder hun cognitief niveau kiezen. Uit dit onderzoek blijkt dat dit voor meer dan de helft van onze respondenten geldt, maar we zien ook dat er verschillende opvattingen zijn over de moeilijkheidsgraad van de lerarenopleiding lager onderwijs. De meeste leerkrachten percipieerden de opleiding tot leerkracht lager onderwijs als een eerder lage opleiding en kozen er daarom bewust voor of schakelden over van een 'moeilijkere' richting. Voor één leerkracht werd de opleiding tot leerkracht lager onderwijs echter te moeilijk geacht. Zij behaalde daarom eerst het diploma van kleuteronderwijzeres, om daarna de lerarenopleiding lager onderwijs aan te vangen. Deze laatste situatie vinden we ook terug in de onderzoeksresultaten van Jill Neuts (2012). Het taalkundig aspect van de lerarenopleiding lager onderwijs werd te hoog geacht voor studenten met dyslexie, waardoor deze vaak eerst een andere opleiding volgden.

Het **behalen van het diploma** 'leerkracht lager onderwijs' kunnen we daarnaast opvatten als het tweede doel van toekomstige leerkrachten met dyslexie. De respondenten geven hierbij aan dat ze, eenmaal gestart binnen de lerarenopleiding, nog steeds obstakels tegenkomen. Kleijnen en Marchien (2006) sluiten hierbij aan door te stellen dat het mogelijk is dat docenten of mentoren toekomstige leerkrachten met dyslexie niet geschikt vinden indien ze niet aan (een gedeelte van) de beroepskwalificatie voldoen, waardoor de student ondergewaardeerd kan worden. Gedurende de opleiding werd de richting lager onderwijs inderdaad aan enkele van de respondenten afgeraden.

Eenmaal het diploma van leerkracht op zak, heeft een leerkracht met dyslexie nog een laatste doel: het **vinden van een job** als leerkracht. Hierbij stelt een leerkracht met dyslexie zichzelf vaak ook de vraag: '**Ga ik uitkomen voor mijn dyslexie of niet?**'. Zowel Riddick (2003) als onze respondenten geven aan dat ze meestal niet dadelijk uitkomen voor hun beperking uit angst voor discriminatie of het mislopen van een tewerkstelling. Riddick (2003) geeft daarnaast wel aan dat ze, eens ze aanzien worden als een competente leerkracht, wel uitkomen voor hun dyslexie. Dit fenomeen zien we eveneens bij de meerderheid van onze respondenten terugkomen. Zij merkten dat hun outing vaak positief onthaald werd eens de directie en collega's overtuigd waren van hun capaciteiten, zij het als collega, stagiaire of ex-leerling. De respondenten in het onderzoek van Jill Neuts (2012) beamen dit. De directies geven eveneens aan dat er minder opmerkingen worden gemaakt over schrijffouten wanneer zijzelf en de collega's op de hoogte zijn. Dit in tegenstelling tot de bevindingen van Van Nuland en Verhoeven (2010) waaruit blijkt dat de werkomgeving zich na de outing meer op de spelling gaat focussen en minder op de inhoud dan voorheen (Neuts, 2012). Geen enkele leerkracht laat echter blijken dat dit bij haar het geval is, waardoor ze op dit vlak aansluiten bij de ervaringen van de directies. Eén leerkracht herkent dit probleem echter wel vanuit haar opleiding tot leerkracht.

Verder werd er in de literatuur niet enkel gesproken over het **outing**proces van leerkrachten met dyslexie ten aanzien van hun directie en collega's, deze leerkrachten hebben eveneens de keuze om al dan niet uit te komen voor hun beperking ten aanzien van **ouders en leerlingen**. Connor, Solis, Valle en Volpitta (2004) geven in dit verband aan dat leerkrachten met dyslexie zich zouden outen tegenover leerlingen en hun ouders omdat ze het zien als een krachtige manier om anderen te helpen bij het ontwikkelen van een dieper, meer positief verstaan van dyslexie. Uit ons onderzoek blijkt dat de meerderheid van de respondenten hier zeker bij aansluit. Ze geven namelijk aan dat ze (de positieve elementen van) hun beperking vaak aanwenden in gesprekken met ouders van kinderen met dyslexie

om aan te tonen dat ze zeker niet beperkt worden in hun mogelijkheden. Hierbij aansluitend geeft Gerber (1998 in Connor, Solis, Valle & Volpitta, 2004) aan dat leerkrachten met dyslexie open zijn over hun beperking omdat ze het zien als een manier om een band te smeden met hun leerlingen en als bron van aanmoediging. Het feit dat de respondenten aangeven dat ze aan een leerling kunnen zeggen dat 'ze weten hoe hij zich voelt', is hier een voorbeeld van. Als we deze bevindingen vergelijken met de bevindingen uit het onderzoek van Jill Neuts (2012) zien we dat deze radicaal van elkaar verschillen. De directies geven immers aan dat ouders en leerlingen zelden op de hoogte worden gebracht. Ze uiten het vermoeden dat de maatschappij hier nog niet klaar voor is en de leerkracht veroordeeld zou kunnen worden door de ouders. Twee van de leerkrachten uit dit onderzoek, die de ouders en leerlingen niet op de hoogte brachten, sluiten hierbij aan.

In hoofdstuk 1 concludeerden Connor, Solis, Valle en Volpitta (2004) dat de keuze van leerkrachten met dyslexie om uit te komen voor hun beperking significant beïnvloed wordt door hoe er over de stoornis gesproken wordt en hoe deze verstaan wordt door collega's, leerlingen en ouders. Hier kunnen bevindingen uit beide onderzoeken aan gekoppeld worden. Allereerst geven de leerkrachten met dyslexie zelf aan dat er vertrouwen moet zijn in de directie en collega's en dat ze inzicht willen hebben in hun reactie voordat ze overgaan tot outing. Daarnaast geven de directies (Neuts, 2012) aan dat ze bij de aanstelling van een leerkracht rekening houden met de ernst van de dyslexie en de manier waarop de leerkracht met zijn beperkingen heeft leren omgaan, zodat ze op een correcte manier onderwijs kunnen geven.

4.2.1.2 Dyslexie als een positieve of productieve ervaring zien

In de literatuur is men het erover eens dat leerkrachten met een leerstoornis een **meerwaarde** kunnen zijn binnen het onderwijs. Zo geeft Gerber (1992) aan dat personen met een beperking de mogelijkheden en vaardigheden hebben om een belangrijke bijdrage te leveren aan het onderwijzend beroep. Riddick (2003) sluit hierbij aan door te stellen dat een leerkracht met dyslexie niet minder competent is dan een leerkracht zonder dyslexie. Leerkrachten met dyslexie zouden hun beperking als voordeel zien omdat het hen inzicht geeft in alternatieve onderwijsstrategieën en ze intrinsiek gemotiveerd zijn om kinderen te ondersteunen die het moeilijk hebben (Riddick, 2003). De voorbeelden die de respondenten tijdens het interview geven, sluiten hierbij aan. De meeste leerkrachten met dyslexie geven namelijk aan dat ze bewuster omgaan met (kinderen met) problemen en dat ze beter kunnen inspelen op de noden die deze kinderen hebben. Op vlak van alternatieve onderwijsstrategieën geven de leerkrachten zelf aan dat ze vaak een meer eenvoudige uitleg geven of

een begrip op verschillende manieren uitleggen omdat ze dit zelf ook als hulp ervaren hebben. Aangezien het hier voornamelijk gaat over het inzetten van persoonlijke ervaringen en strategieën met betrekking tot eigen moeilijkheden op deze twee vlakken, stellen de meeste leerkrachten dat hun dyslexie wel degelijk een rol heeft gespeeld in de ontwikkeling van hun talenten. Ook de respondenten in het onderzoek van Jill Neuts (2012) geven aan dat leerkrachten met dyslexie een meerwaarde kunnen vormen voor zowel de kinderen als de ruimere schoolwerking. Daarnaast geven ze eveneens aan dat een leerkracht met dyslexie beter op de hoogte is van de noden van een kind met problemen en leggen ze de link met een adequatere ondersteuning met betrekking tot de taalkundige aspecten.

Zoals in de vorige alinea aangegeven, zien de directies in het onderzoek van Jill Neuts (2012) een meerwaarde van leerkrachten met dyslexie voor zowel kinderen als de ruimere schoolwerking. Daarnaast wordt het hebben van dyslexie ook als positief ervaren in de interactie met ouders van kinderen met problemen. Ook de leerkrachten uit dit onderzoek halen verschillende voorbeelden aan waarmee ze duidelijk maken dat ze hun ervaringen met betrekking tot het 'probleem dyslexie' positief inzetten ten aanzien van zowel leerlingen en ouders (aanmoediging, inzien van mogelijkheden,...) als collega's ('expertrol' in de omgang met kinderen met problemen). We zien dat de literatuur deze bevindingen niet volledig dekt, aangezien hier enkel gesproken wordt over een meerwaarde ten aanzien van leerlingen.

Tot slot hebben we in hoofdstuk 1 het begrip 'talent' uitgebreid besproken, waardoor we er ook hier even kunnen bij stilstaan. Volgens Dewulf (2009) vereist 'talent in actie' naast een bepaald gedrag ook een specifieke context. Veel mensen zullen immers hun ware potentieel pas omzetten in actie als er een geschikte context is, die motiverend werkt en/of aansluit bij de persoonlijke interesses. Uit onze bevraging van leerkrachten met dyslexie kunnen we concluderen dat het hier inderdaad gaat om een persoon specifieke context. Geen enkel element wordt door twee verschillende leerkrachten genoemd, wat er toch op wijst dat iedereen andere omstandigheden nodig heeft om optimaal te kunnen functioneren.

4.2.2 Externe variabelen

4.2.2.1 Afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving

In de vorige paragraaf (§4.2.1.2) hebben we geconcludeerd dat leerkrachten met dyslexie niet minder competent zijn dan leerkrachten zonder dyslexie (Riddick, 2003) en evenzeer over een heel aantal talenten beschikken. Zowel de directies als de leerkrachten

zelf zijn zich hiervan bewust. Ze weten echter dat leerkrachten met dyslexie ook een aantal **beperkingen** kunnen ervaren. Van Nuland en Verhoeven (2010) stellen vast dat het hierbij voornamelijk gaat om problemen met het taalkundig aspect van hun job. Zowel de leerkrachten zelf als de directies (Neuts, 2012) bevestigen deze uitspraak. De leerkrachten geven zelf moeilijkheden aan bij het lezen (traag, geen twee keer hetzelfde,...), spellen (regels, onthoudwoorden, gebrek aan woordenschat,...) en vreemde talen. Beide onderzoeksgroepen geven, naast de talige beperkingen, geen andere moeilijkheden aan.

Hierbij aansluitend stelden we de leerkrachten de vraag op welke manier ze willen dat de **omgeving afgestemd wordt op hun beperkingen**. Ook Braams (2004) stelt dat het noodzakelijk is om na te gaan welke mogelijkheden er zijn om de werkomstandigheden van leerkrachten met dyslexie te verbeteren. Hoewel de directies bereid zijn aanpassingen te doen en zoveel mogelijk rekening te houden met de mogelijkheden van de leerkracht met dyslexie (Neuts, 2012), geven de leerkrachten zelf aan dat ze geen grote aanpassingen of specifieke ondersteuningsmiddelen nodig hebben om correct onderwijs te kunnen geven. Ze vinden dat een beetje steun of hulp van de collega's voldoende is en dat ze voornamelijk zelf moeten compenseren voor hun beperkingen. Ze stellen bovendien dat het binnen hun school (bijna) niet mogelijk zou zijn om hen adequaat te ondersteunen, omdat de mogelijkheden daartoe zeer beperkt zijn. Daarnaast wordt de bereidwilligheid van de directies niet door alle leerkrachten ervaren. De helft van de leerkrachten geeft immers aan dat er zelden of nooit rekening wordt gehouden met hun beperking bij het toewijzen van klassen. Hier dienen we wel bij te vermelden dat het noodzakelijk is dat de directies op de hoogte zijn van de beperking alvorens ze er rekening mee kunnen houden, wat voor één leerkracht niet het geval is. De directies geven eveneens aan dat ze de omgeving enkel kunnen afstemmen indien ze kunnen nagaan in hoeverre de stoornis de jobuitvoering van leerkrachten met dyslexie belemmert (Neuts, 2012).

Wanneer we het hebben over afstemming van de mogelijkheden op de omgeving, kunnen we ons ook de vraag stellen welke omgeving dan wel geschikt is voor leerkrachten met dyslexie. Zowel op vlak van **les- als leerjaarbevoegdheid** zijn de meningen van de leerkrachten met dyslexie unaniem: een leerkracht met dyslexie kan in alle leerjaren (leerjaarbevoegdheid) les geven en hier alle vakken (lesbevoegdheid) geven. Sommige leerkrachten nuanceren deze uitspraak echter door te stellen dat er in de derde graad wel wat meer inspanning nodig is. We concluderen hier dat leerkrachten voor zichzelf correct kunnen inschatten of ze een leerjaar aankunnen of niet. Ook hier zien we dat de directies en de leerkrachten niet volledig op één lijn zitten. De meningen van de directies zijn veeleer

verdeeld en benadrukken voornamelijk de moeilijkheden bij het geven van Frans (Neuts, 2012), terwijl de leerkrachten het volledige pakket van de derde graad als meer belastend ervaren.

4.2.2.2 Creatieve leerstrategieën ontwikkelen

In hoofdstuk 1 hebben we meermaals aangehaald dat het voor personen, en dus ook leerkrachten, met dyslexie belangrijk is om copingstrategieën te ontwikkelen om adequaat om te kunnen gaan met beperkingen. De leerkrachten binnen dit onderzoek ervaren dit eveneens als een belangrijk hulpmiddel waar ze zelf verantwoordelijk voor zijn. Zo geven ze aan zowel bestaande hulpmiddelen als eigen trucs in te zetten binnen het werkveld. Ook de directies merken dat leerkrachten met dyslexie copingstrategieën hebben ontwikkeld (Neuts, 2012). Beide onderzoeksgroepen zijn het erover eens dat de beperkingen geen bedreiging vormen omdat de copingstrategieën zorgen voor een beter en vlotter verloop van bepaalde onderdelen van hun job.

Daarnaast zouden leerkrachten met dyslexie meer zicht hebben op en gebruik maken van **alternatieve onderwijsstrategieën** (Riddick, 2003). Zoals reeds aangehaald in §4.2.1.2 hanteren deze leerkrachten meestal de methodes die het voor henzelf gemakkelijker maakten om bepaalde zaken te begrijpen tijdens hun schoolloopbaan. Enkele voorbeelden hiervan zijn: eenvoudige instructie geven, één begrip op verschillende manieren uitleggen, met materiaal werken, een zwakker en een sterker kind bij elkaar zetten om van elkaar te leren, kinderen leren markeren en opdrachten aanduiden, individueel werken met kinderen, moeilijke lesinhouden op voorhand aankondigen. De directies sluiten hierbij aan door te stellen dat leerkrachten met dyslexie andere lesstrategieën hanteren ten aanzien van leerlingen dan leerkrachten zonder dyslexie, wat ze als meerwaarde voor het hele team ervaren (Neuts, 2012). Het feit dat ze daarnaast aangeven dat bepaalde leerkrachten met dyslexie geen of verkeerde leerstrategieën hebben wat betreft de talige lesinhouden (Neuts, 2012), maakt dat ze in één opzicht van mening verschillen met de leerkrachten met dyslexie. Zij ervaren deze beperkingen namelijk niet.

4.2.2.3 Steun van formeel en informeel sociaal netwerk

In §4.2.2.1 hebben we reeds de beperkingen waar leerkrachten met dyslexie in het onderwijs mee te maken krijgen aangehaald. Gerber (1992) geeft hierbij aan dat het voor deze leerkrachten belangrijk is om **copingstrategieën** te ontwikkelen (§4.2.2.2) maar ook om ondersteuning te krijgen vanuit de werkomgeving. Eerder werd al kort aangehaald dat

leerkrachten met dyslexie geen behoefte hebben aan grote aanpassingen. Ze rekenen slechts op wat steun en hulp van hun collega's bij de talige aspecten van hun job, zoals het nalezen van schriftelijke communicatie naar ouders. Het enige verschil met de bevindingen in het onderzoek van Jill Neuts (2012) is dat de leerkrachten zelf spreken over hulp van (graad)collega's, terwijl de directies aangeven dat zijzelf instaan voor de hulp en de collega's hier niet bij betrokken worden. Buiten de hulp die de leerkrachten van hun collega's ontvangen, kunnen er maar weinig leerkrachten (d.i. twee) rekenen op hulp uit hun privé-omgeving. Van Nuland en Verhoeven (2010) achten deze ondersteuning nochtans belangrijk omdat men er op deze manier voor kan zorgen dat de beperking het (werk)leven van de persoon met dyslexie minder gaat beheersen. De mening van de directies sluit hierbij aan, want ook zij hopen dat een leerkracht met dyslexie op ondersteuning van zijn privéomgeving kan rekenen (Neuts, 2012). Daarnaast vinden directies het de taak van de leerkracht met dyslexie om zelf op zoek te gaan naar hulp (Van Nuland & Verhoeven, 2010). We kunnen wel stellen dat de leerkrachten uit dit onderzoek aan deze verwachting voldoen, aangezien ze aangeven dat ze zelf de eerste stap zetten en collega's aanspreken om hen te helpen.

4.2.2.4 Lerarenopleiding

Een laatste variabele die in dit onderzoek aan bod kwam, is het functioneren van de leerkrachten met dyslexie in de **lerarenopleiding**. In het 'protocol dyslexie hoger onderwijs' (2006) stelt men vast dat studenten met dyslexie vaak problemen ervaren met taken, vakken en situaties die een beroep doen op de geletterdheid. Deze moeilijkheden kunnen vaak samen voorkomen met sociale en emotionele problemen (Desoete, 2010). Zowel de ernst van de dyslexie als de eisen die de situatie en de omstandigheden stellen aan de lees- en spellingsvaardigheden bepalen de mate waarin een student belemmeringen ervaart vanwege zijn dyslexie (protocol dyslexie hoger onderwijs, 2006). De respondenten in ons onderzoek beaamen dit door te stellen dat ze, afhankelijk van de situatie, meer of minder beperkingen ondervonden van hun dyslexie. Alle leerkrachten gaven aan problemen te ondervinden met de talige aspecten van de opleiding, wat eveneens aansluit bij de bevindingen in het 'protocol dyslexie hoger onderwijs' (2006). De bevindingen van Desoete (2010) worden vervolgens door alle leerkrachten tegengesproken. Sommige leerkrachten kregen al eens te maken met een pijnlijk moment tijdens hun opleiding, maar geen enkele leerkracht gaf ernstige sociaal-emotionele problemen, zoals weinig zelfvertrouwen of faalangst, aan.

In hoofdstuk 1 gaven we reeds aan dat ook toekomstige leerkrachten lager onderwijs met dyslexie **problemen** kunnen ervaren bij het **verwerken van lesinhouden** binnen een

korte tijdspanne, notities nemen, Het is daarnaast ook mogelijk dat deze studenten meer energie steken in het voorbereiden van hun lessen dan studenten zonder dyslexie. De meeste leerkrachten uit ons onderzoek gaven inderdaad aan dat ze meer tijd nodig hadden voor bepaalde activiteiten die betrekking hebben op lezen en spellen (bijvoorbeeld examens voorbereiden en maken, lesvoorbereidingen maken,...). Ze haalden hierbij wel enkele strategieën aan die ze voor zichzelf ontwikkeld hebben om deze taken toch binnen de voorziene tijd tot een goed einde te brengen: samenvattingen maken, essentie aanduiden, lessen al een aantal keer leren voor de blokperiode, extra leren voor de taalvakken en minder voor de andere vakken. Ghesquière en Grietens (2006) sluiten hierbij aan door te stellen dat het van essentieel belang is om een adequate studieplanning en goede studiestrategieën te hebben, om de nodige tijd voor lezen en schrijven te compenseren.

Naast het ontwikkelen van **eigen studiestrategieën** is het voor studenten met dyslexie eveneens van groot belang om adequaat ondersteund te worden. Kleijnen en Steenbeek-Planting (2010) achten het belangrijk dat studenten met dyslexie al vroeg leren omgaan met hun beperkingen en gebruik maken van hun talenten, zodat ze zichzelf de mogelijkheid kunnen bieden om daardoor hun zwakkere lees- en/of spellingsvaardigheden te compenseren. Daarnaast zou ook de omgeving de kans moeten krijgen om hen te ondersteunen bij lees- en/of schrijfproblemen. Studenten met een leerstoornis kunnen tegenwoordig meer en meer op begeleiding en ondersteuning rekenen, dankzij de positieve evolutie hieromtrent in het hoger onderwijs (Ghesquière & Hellinckx, 1999). Hofmeester (2004) sluit hierbij aan en stelt dat het hoger onderwijs zich sinds 31 mei 2005 expliciet engageert om werk te maken van een diversiteitsbeleid waarbij ook meer aandacht is voor studenten met een functiebeperking, zoals dyslexie. Wanneer we de antwoorden van de respondenten bekijken, zien we dat bij de meeste leerkrachten nog geen sprake was van compenserende maatregelen in de hogeschool, waaruit blijkt dat deze studenten nog niet nodige aandacht kregen. Dit gebrek aan maatregelen neemt echter niet weg dat enkele van deze studenten dergelijke ondersteuning wel nuttig zouden vinden. Onder deze omstandigheden kreeg de helft van de leerkrachten steun uit hun privéomgeving (bijvoorbeeld nalezen van lesvoorbereidingen). Daarenboven gaf één leerkracht aan dat er in haar opleiding helemaal geen sprake was van differentiatie, wat door haar als onaangenaam werd ervaren. De meeste leerkrachten vonden dan ook dat men in hun **lerarenopleiding** helemaal **niet positief** stond **ten aanzien van dyslexie**. Alle leerkrachten konden aanbevelingen formuleren om beter om te gaan met dyslexie, of leerstoornissen in het algemeen, in de lerarenopleiding.

4.3 Kritische reflectie

Zoals reeds aangegeven, zullen we in dit onderdeel vanuit een kritische blik kijken naar zowel het onderzoek als de interviewer.

Allereerst merkten we tijdens de **zoektocht naar respondenten** op dat het niet eenvoudig is om leerkrachten met dyslexie persoonlijk te bereiken. We hebben heel wat scholen en directies aangeschreven, maar aangezien zij vaak niet op de hoogte zijn van het feit dat er een leerkracht met dyslexie in hun lerarenteam zit, hebben we veel leerkrachten niet kunnen bereiken. Uiteindelijk vonden we zes leerkrachten die voldeden aan de criteria van het onderzoek. In principe is dit aantal wel voldoende voor een valide onderzoek, maar meer leerkrachten hadden onze bevindingen eventueel kunnen versterken of aanvullen. Daarnaast zouden we het feit dat leerkrachten niet gediagnosticeerd moeten zijn als dyslecticus, kunnen zien als zwakte van het onderzoek. Uiteindelijk zit er slechts één leerkracht met een vermoeden van dyslexie in het onderzoek, wat dit punt van zwakte toch wat nuanceert. Tot slot stellen we vast dat we de andere leerkrachten niet expliciet gevraagd hebben om hun dyslexieattest te tonen. Dit gebrek aan expliciete diagnoses kan afbreuk doen aan de kwaliteit van het onderzoek.

Daarnaast kunnen we ook enkele bedenkingen formuleren ten aanzien van het werk van de interviewer. Aanvankelijk ging ik ervan uit dat het **afnemen van een interview** niet zo moeilijk zou zijn. Het afnemen van het proefinterview heeft mij echter doen inzien dat het niet evident is om de juiste vragen op het juiste moment te stellen. Ik ben dan ook steeds blijven groeien in het afnemen van interviews doorheen het hele dataverzamelingsproces. Zelf had ik het gevoel dat ik pas na het laatste interview de goede interviewtechniek te pakken had. Een deelname van meer respondenten zou de kwaliteit van de interviews en dus ook het onderzoek misschien geoptimaliseerd hebben.

4.4 Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Zoals reeds aangegeven behoort deze masterproef tot een grootschaliger onderzoek van Groep T – Leuven Education College in samenwerking met de KU Leuven. Binnen deze masterproef zijn we uitgegaan van de ervaringen van de leerkrachten met dyslexie zelf met betrekking tot hun functioneren in het onderwijsveld. Het gehele onderzoek omvat hiernaast nog een tweede masterproef waarin de opvattingen van de directies worden weergegeven (Neuts, 2012). De bevindingen van dit onderzoek werden reeds in voorgaande paragraaf aangehaald en vergeleken met de resultaten van deze masterproef. Als laatste deel van het

onderzoek hebben de onderzoekers van Groep T – Leuven Education College nog een bevraging van alle directies in het lager onderwijs en een onderzoek naar de attitudes van de lerarenopleiders gedaan aan de hand van schriftelijke vragenlijsten. Door middel van deze onderzoeken werden reeds een groot aantal perspectieven op het functioneren van leerkrachten met dyslexie in kaart gebracht. Aangezien de leerkrachten stellen dat de steun van hun **collega's** voor hen belangrijk is, zou het misschien interessant kunnen zijn om ook hen eens te bevragen: 'Hoe staan zij tegenover een collega met dyslexie?' en 'Hoever zouden ze gaan om hem/haar hierbij te ondersteunen?'. Verder zouden ook de **leerkrachten** uit het **secundair onderwijs** en het **buitengewoon onderwijs** (zowel lager als secundair) bevragd kunnen worden omdat zij misschien nog een andere kijk hebben op hun persoonlijk functioneren dan leerkrachten in het lager regulier onderwijs. Daarnaast gaf Jill Neuts (2012) in haar onderzoek reeds aan dat de opvatting 'de maatschappij, ouders en leerlingen zijn nog niet klaar voor een leerkracht met dyslexie' verder bevragd zou moeten worden door middel van interviews met **ouders** en **leerlingen** om na te gaan hoe zij hier werkelijk tegenover staan. Ook uit deze onderzoeksresultaten blijkt dat leerkrachten met dyslexie gebaat zouden zijn met een kijk op de attitudes van ouders en leerlingen ten aanzien van een leerkracht met dyslexie. Hierbij aansluitend hebben we door het vergelijken van de opvattingen van de directies met de verhalen van de leerkrachten gezien dat er geen wezenlijke verschillen zijn tussen beide onderzoeksgroepen. We zien tenslotte ook dat de directies niet zo'n negatief beeld hebben over leerkrachten met dyslexie dan de leerkrachten zelf verwachten. Een confrontatie van leerkrachten met dyslexie met deze bevindingen zou daarom niet slecht zijn voor het zelfbeeld en de twijfels tot outing bij de leerkrachten met dyslexie. Een combinatie van al deze opvattingen en ervaringen zou het mogelijk moeten maken om een stap verder te zetten in de ontwikkeling van praktische handvatten voor zowel studenten als leerkrachten met dyslexie.

Algemeen besluit

Door middel van dit onderzoek hebben we getracht een antwoord te bieden op twee onderzoeksvragen. De eerste vraag, *‘Welke talenten zetten leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs in om met hun dyslexie in hun werksituatie om te gaan?’*, wordt door de verschillende leerkrachten met diverse voorbeelden beantwoord. We kunnen hieruit concluderen dat een talent persoonsgebonden is, al werd één talent op een of andere manier door alle leerkrachten aangehaald. Iedere leerkracht geeft aan **goed te zijn in het kunnen omgaan met (kinderen met) problemen**. Aan de hand van de onderzoeksbevindingen kunnen we hier stellen dat leerkrachten met dyslexie bij zichzelf heel wat talenten zien, zowel tijdens hun opleiding als in hun job als leerkracht. Door de meeste leerkrachten wordt het ontwikkelen van net deze talenten gelinkt aan hun dyslexie.

Ook de moeilijkheden die elke leerkracht ervaart, vormen geen belemmering voor het correct uitoefenen van hun job. Iedere leerkracht heeft namelijk **copingstrategieën** ontwikkeld die deze beperkingen reduceren. Ze geven hierbij aansluitend aan weinig ondersteuning van anderen nodig te hebben. Naast deze copingstrategieën beschikken leerkrachten met dyslexie ook over **alternatieve lesstrategieën**. We zien hier dat ze veel belang hechten aan duidelijke instructie en rekening houden met de zwakkere leerlingen. Door het feit dat ze weinig ondersteuning nodig hebben en een meerwaarde kunnen bieden voor hun leerlingen, achten ze zichzelf even competent als een leerkracht zonder dyslexie. Als we de vergelijking maken met de onderzoeksresultaten van Jill Neuts (2012), zien we dat de directies het geen probleem vinden een leerkracht met dyslexie op te nemen in hun schoolteam. Ze zijn van mening dat leerkrachten met dyslexie een meerwaarde kunnen bieden binnen de hele schoolwerking en ze ervaren zelf dat leerkrachten met dyslexie weinig nood hebben aan ondersteuning. Indien nodig, zijn ze echter wel bereid ondersteuning te bieden.

De tweede onderzoeksvraag, *‘Welke contexten oefenen daarbij een faciliterende dan wel belemmerende invloed uit?’*, leidt eveneens tot zeer uiteenlopende antwoorden. De omstandigheden die leerkrachten met dyslexie meestal aanhalen zijn gerelateerd aan de schoolcontext (goed teamwerk, fijne collega's, ...). Daarnaast halen ook enkele leerkrachten persoonsgebonden factoren aan (bv. eigen capaciteiten kennen). Ook hier kunnen we stellen dat de contexten die nodig zijn om talenten adequaat te kunnen inzetten individugebonden zijn.

Ondanks de positieve kanten en mogelijkheden van leerkrachten met dyslexie **komen ze niet snel uit voor hun beperking**. Dit is een fenomeen dat ook de meeste directies ervaren (Neuts, 2012). Dit gebrek aan communicatie en de negatieve sfeer die momenteel nog rond het outingsproces op de werkvloer hangt, zou een startpunt kunnen zijn voor toekomstig onderzoek. Uit deze eerste vergelijking blijkt immers dat een aantal directies open staat voor het aannemen van leerkrachten met dyslexie en dat beide groepen weinig problemen zien of ervaren bij een leerkracht met dyslexie. Vanuit deze en toekomstige studies zou daarom de blik op leerkrachten met dyslexie, of een andere leerstoornis, in Vlaanderen verruimd kunnen worden. Op die manier zouden ze zonder angst of schaamte kunnen uitkomen voor hun beperking en de nodige ondersteuning kunnen krijgen vanuit hun werkomgeving.

Referenties

- Aerden, I., & Laevers, F. (2010). Als talentontwikkeling het doel is, welk onderwijs hebben we dan nodig?. In I. Aerden (Red.), *Talenten ontwikkelen in de basisschool* (pp. 13 – 24). Leuven: CEGO PUBLISHERS.
- Baarda, D-B., De Goede, M-P-M., & Van der Meer-Middelburg, A-G-E. (2007). *Basisboek interviewen: Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D-B., De Goede, M-P-M., & Teunissen, J. (1995). *Basisboek: Kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology: a research guide*. Buckingham: Open university press.
- Bell, S., & Burns, E. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952 - 960.
- Bell, S., & Burns, E. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16(5), 529-543.
- Bouwen, G. (2010a). De school als praktijkgemeenschap waarin ieders talent en bezieling floreert. In I. Aerden (Red.), *Talenten ontwikkelen in de basisschool* (pp. 25 – 32). Leuven: CEGO Publishers.
- Bouwen, G. (2010b). *Leiden naar talent en bezieling: energie van mensen verbinden tot teamkracht*. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.
- Braams, T. (2004). *Dyslexie een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- Braun, E.M. & Davis, R.D. (1997). *The Gift of Dyslexia*. California: Ability Workshop Press.
Dirk Van Ouwenkerk, Trans. De gave van dyslexie. Waarom zelfs heel slimme mensen niet kunnen lezen en hoe ze het kunnen leren. Rijswijk: Elmar B.V.

- Christiaensen, R., Dochy, F., Kinschots, C., Kyndt, E., Marcelis, V., Philips, K., Van Cauwenberghe, H., Van den Bogaert, T. & Vervaeke, A. (2009). *Talent en Talentontwikkeling: een literatuurstudie*. University of Leuven, Centre for Research on Lifelong Learning and Participation, Centre for Research on (corporate) Teaching and Training.
- Connor, D.-J., Solis, S., Valle, J.-W. & Volpitta, D. (2004), The disability Closet: Teachers with Learning Disabilities Evaluate the Risks and Benefits of "Coming Out". *Taylor & Francis*, 37, 4 – 17.
- Cooperrider, D.L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- De Becker, B. (2008). *Dyslectisch ... en dan?* Antwerpen/ Apeldoorn: Cyclus.
- Den Boon, T., & Geeraerts, D. (2005). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Dewulf, L. (2009). *Ik kies voor mijn talent*. Leuven: LannooCampus.
- Ferri, B., Gregg, N., & Hendrick Keefe, C. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 22-32.
- Gerber, P.-J. (1992). Being Learning Disabled and a Beginning Teacher and Teaching a Class of Students with Learning Disabilities. *Exceptionality*, 3, 213 – 231.
- Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E., Vandewalle, E. (2011). Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht. In A. Geudens, D. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwere, & M. Loncke (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie. Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 41-58). Leuven: Acco.
- Ghesquière, P., & Grietens, H. (red.) (2006). *Jongeren met leer- of gedragsproblemen: naar een school met zorg*. Leuven: Acco.
- Ghesquière, P., & Hellinckx, W. (1999). *Als leren pijn doet. Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*. Leuven: Acco.
- Ghesquière, P., & Ruijsenaars, W. (1996). Kinderen met een leerstoornis. In P. Ghesquière, & B. Maes (Red.), *Kinderen met problemen* (pp. 157 – 178). Leuven/Apeldoorn: Garant.

- Ghesquière, P., & Staessens, K. (2003). Kwalitatieve gevalsstudies. In B. Levering & P. Smeyers (Eds.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 192 – 213) Amsterdam: Boom.
- Griffiths, S. (2011). Being dyslexic doesn't make me less of a teacher. School placement experiences of student teachers with dyslexia: strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, doi:10.1111/J.1471-3802.2011.01201.x, 1-12.
- Heylen, L. (2010). Over het ontwikkelen van talenten en zelfevaluatie. In I. Aerden (Red.), *Talenten ontwikkelen in de basisschool* (pp. 33 – 74). Leuven: CEGO PUBLISHERS.
- Hofmeester, N. (2004). Studeren met dyslexie. In Initialen. K.P., Van den Bos, & L., Verhoeven, (Eds.), *Leven met dyslexie* (pp.215 – 226) Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Kleijnen, R., & Marchien, L. (2006). *Protocol dyslexie hoger onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Kleijnen, R. & Steenbeek-Planting, E (2011). Begeleiding van jongvolwassen met dyslexie in studie en beroepspraktijk. In Initialen. D., Baeyens, J., De Brauwere, A., Geudens, M., Loncke, K., Maetens & K., Schraeyen (Eds.), *Jongvolwassenen met dyslexie*, 145 – 168. Leuven: Acco.
- Krahn, G.L., & Putnam, M. (2005). Qualitative methods in psychological research. In M.C. Roberts & S.S. Ilardi (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (pp. 176-194). Malden: Blackwell.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Mieras, M. (2000). Het geheim van de dyslecticus. *Psychologie magazine*, 19(12), 24-26.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M., (1994). *Qualitative Data Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Neuts, J. (2012). *Een leerkracht lager onderwijs met dyslexie: Hot or Not?* Niet gepubliceerde masterproef, K.U.Leuven, 53p.
- Pennington, B.F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, 385-413. doi:10.1016/j.cognition.2006.04.008

- Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: their development and education*. New York (N.Y.): Macmillan.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *Taylor & Francis*, 7, 389 – 402.
- Schalkwijk, F. (1999). Dyslexie op het werk. Moeite met lezen en schrijven. *Psychologie Magazine*, 18(9), 52-53.
- Smith, J.A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: a practical guide to research methods* (pp. 51-80). London: Sage Publications.
- Smook, M. (1988). De schade en schaamte van woordblinde volwassenen. *Psychologie Magazine*, 7(6), 22-25.
- Steeds meer studenten hebben dyslexie. (2007, June). *Klasse voor leerkrachten*, 276, 8-13.
- Stichting Dyslexie Nederland (2004, derde, herziene versie). *Diagnose dyslexie. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Van Nuland, J., & Verhoeven, S. (2010). *Slimmer dan je baas. Dyslexie op het werk*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Whitney, D. & Trosten-Bloom, A. (2010). *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Bijlagen

Bijlage A

Het interviewschema

I. Inleiding

Dag,

Ik ben Sanne Beyens, een masterstudent Pedagogische Wetenschappen: optie Orthopedagogiek, aan de Katholieke Universiteit Leuven.

In het kader van mijn masterproef wil ik nagaan welke talenten leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs inzetten om om te gaan met hun dyslexie op de werkvloer en welke contexten daarbij een faciliterende dan wel belemmerende invloed uitoefenen. Dit onderzoek kadert binnen een ruimer onderzoeksproject dat wordt uitgevoerd aan de lerarenopleiding van GROEP T – Leuven Education College, in samenwerking met de Katholieke Universiteit Leuven.

In mijn onderzoek ligt de focus op leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs. Binnen mijn onderzoek staat dus centraal welke talenten u inzet en welke contexten u daarvoor nodig heeft. Uiteindelijk wil het onderzoeksproject, waarin mijn masterproef kadert, een bijdrage leveren aan de zoektocht naar praktische handvatten in het omgaan met leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs en in de lerarenopleiding.

Vooraleer we van start gaan met het interview wil ik nog even zeggen dat alles wat u mij vertelt, vertrouwelijk en anoniem zal behandeld worden. Naast mezelf zullen enkel de medewerkers van het onderzoeksproject deze informatie te horen krijgen. Aangezien mijn onderzoek bestaat uit het maken van een verhaalanalyse en ik hiervoor het oorspronkelijke verhaal nodig heb, is het van belang dat ik ons gesprek opneem. De opname van dit interview wordt vernietigd aan het einde van het onderzoeksproject. Tijdens het interview zal ik ook af en toe aantekeningen maken om de lijn van het gesprek te kunnen volgen. Het interview zal ongeveer anderhalf uur duren.

Hebt u vragen? OK, dan kunnen we van start gaan.

II. Het interview

Algemene gegevens van de leerkracht

Geslacht: M / V

Naam/plaats school?

In welk leerjaar geeft u les?

Heeft u, naast het lesgeven, nog andere taken binnen de school?

Hoe lang geeft u reeds les in deze school?

Heeft u ook les gegeven in andere scholen?

Werd de diagnose dyslexie gesteld?

 Zo ja: wanneer?

 Zo neen: waarom heeft u een vermoeden dat u dyslexie heeft?

Waarom heeft u gekozen voor het beroep van leerkracht lager onderwijs?

Outing van dyslexie

In ons onderzoek staat dyslexie als leerstoornis centraal. "Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau" (Stichting Dyslexie Nederland, 2003). De laatste jaren is dyslexie steeds meer uit de taboesfeer verdwenen, toch zouden leerkrachten met dyslexie vaak twijfelen om al dan niet te vertellen dat ze dyslexie hebben.

1. Heeft u aan iemand op school verteld dat u dyslexie heeft?

 a. Zo ja:

- i. Aan wie heeft u dit verteld? (directie, collega's, ouders, leerlingen, CLB-anker, ...)
- ii. Waarom heeft u dit verteld?
- iii. Wanneer heeft u dit verteld?
- iv. Heeft dit een invloed op uw relatie met deze mensen?
- v. Had dit voor u een meerwaarde? Zo ja, welke en waarom is dat voor u een meerwaarde?
- vi. Zijn er volgens u ook nadelen aan het vertellen? Welke?

- vii. Zou u in alle omstandigheden vertellen dat u dyslexie heeft?
 - 1 Zo ja? Wat heeft u nodig om het te vertellen?
 - 2 Zo neen? Wat heeft u nodig om het te vertellen?
- viii. Denkt u dat uw dyslexie momenteel aanvaard/begrepen wordt op school/
door de ouders/ de leerlingen/ de directie?
- b. Zo neen:
 - i. Waarom heeft u dit niet verteld?
 - ii. Denkt u dat iemand zal opmerken dat u dyslexie heeft? (~gevoelens over het
verzwijgen van hun dyslexie)
 - iii. Had dit 'niet vertellen' voor u een meerwaarde? Zo ja, welke en waarom is
dat voor u een meerwaarde?
 - iv. Zijn er volgens u ook nadelen aan het niet vertellen? Welke?
 - v. Zou u onder bepaalde omstandigheden wel vertellen dat u dyslexie heeft?
 - 1 Zo ja? Onder welke omstandigheden?
 - 2 Zo neen? Waarom niet?

B. Talenten van leerkrachten met dyslexie

Zoals reeds aangegeven willen we in ons onderzoeksproject leerkrachten in het lager onderwijs met dyslexie op een positieve manier benaderen, vanuit hun talenten. We willen inzoomen op waar u goed in bent, wat uw sterke punten als leerkracht zijn.

⇒ *Dit zal gebeuren aan de hand van deze munten en sleutels. Elke munt staat voor een talent en elke sleutel staat voor de manier waarop dat talent gebruikt wordt. U mag zelf talenten en methoden invullen, waarvan u vindt dat ze het best bij u passen. Aan de hand hiervan krijgt u een duidelijk overzicht van alle talenten die u bezit. De talenten worden aangehaald aan de hand van onderstaande vragen.*

2. Kan u eens vertellen over een situatie/activiteit op uw werk waar u naar uitkijkt, waarbij u veel voldoening ervaart... waarbij ...

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> u de tijd vergeet | <input type="radio"/> u geen vermoeidheid voelt |
| <input type="radio"/> u ernaar uitkijkt | <input type="radio"/> u, ondanks stress en |
| <input type="radio"/> u geniet terwijl u bezig bent | vermoeidheid, het toch nog kan |
| <input type="radio"/> andere personen aangeven dat u | <input type="radio"/> u mentaal wordt opgeladen |
| er goed in bent | (fysiek wel moe) |

3. Klinkt interessant! Aangezien ik zelf niet bij deze situatie aanwezig was, ga ik u nog een aantal vragen stellen over die situatie, alsof de situatie gefilmd zou worden. We zoomen in met een camera op die situatie die u net vertelde.

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Waar gebeurt het? | <input type="radio"/> Wat doet u dan? |
| <input type="radio"/> Wanneer is dat? | <input type="radio"/> Wie zijn daarbij aanwezig? |
| <input type="radio"/> Hoe voelt u zich daarbij? | |

⇒ Voldoende parafraseren, (als ik het goed begrijp...), samenvatten, doorvragen, ...

4. Kan u een topmoment uit die situatie halen van intense betrokkenheid, waar u de grootste voldoening uit haalt, waar u de tijd verliest?

- Wat doet u?
 - Wat zou ik u zien doen?
 - Waar bent u dan mee bezig?
 - Wat zien de anderen dat u doet?
 - Wat was er zo bijzonder aan?
 - ...
5. Klopt het als ik zeg dat u goed bent in... (het talent van de leerkracht)? Kan u zich hierin vinden?
6. Zijn er nog andere situaties, activiteiten op je werk waarbij je veel voldoening ervaart....
(komen tot benoeming van andere talenten)
7. Denkt u dat dyslexie een rol heeft gespeeld in de ontwikkeling van die talenten?
8. Wat heeft u nodig om uw talenten te kunnen inzetten op uw werk? (omgeving, anderen, eigen aandeel: heeft u dit ook zelf in de hand?)
- a. Wat maakt dat u die talenten kan inzetten?
9. Komen de genoemde talenten ten goede bij het uitoefenen van het beroep als leerkracht ?
- a. Zo ja? Komen één of meerdere van deze talenten specifiek tot uiting...
- i. binnen het klasmanagement? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - ii. bij het aanbieden van de lesinhouden? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - iii. bij het ondersteunen van de lesinhouden? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - iv. in de omgang met leerlingen? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - v. in het leerproces van de leerlingen? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - vi. bij remediëring van leerlingen? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - vii. in omgang met de collega's? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - viii. in omgang met de ouders? Zo ja, hoe en in welke mate dan?
 - ix. nog op andere domeinen? Zo ja, hoe en in welke mate dan?

C. Ondersteuning van leerkrachten met dyslexie

We hadden het zojuist over de talenten van u als leerkracht met dyslexie.

10. Heeft u als leerkracht ook beperkingen ten gevolge van uw dyslexie?

- a. Zo ja? Welke?
- b. Zo neen? Ga naar blok D

11. Heeft u als leerkracht met dyslexie nood aan specifieke ondersteuning voor deze beperkingen?

- a. Zo ja?
 - i. Op welk gebied krijgt u ondersteuning?
 - 1 Lesinhoud: bord schrijven, toetsen opstellen en/of verbeteren, ...
 - 2 Begrip/acceptatie: directie, collega-leerkrachten, zorgcoördinator, ...
 - 3 Dispenseren van bepaalde opdrachten: geen spelling geven,...
 - ii. Welke soort ondersteuning krijgt u?
 - iii. Wie biedt u de nodige ondersteuning aan?
 - iv. Door wie wordt die ondersteuningsnood aangekaart?
 - 1 Door de leerkracht / directie / collega's?
 - v. Is er binnen uw school voldoende draagkracht om u te kunnen ondersteunen?
 - 1 Zo neen? Wat is er op uw school volgens u nodig om leerkrachten met dyslexie te kunnen ondersteunen?
 - vi. Hoe staat u ten opzichte van deze ondersteuning?
 - vii. Op welke manier wordt die ondersteuning gegeven?
 - 1 Welke ondersteuningsmiddelen worden door de school aangeboden?
 - 2 Van welke ondersteuningsmiddelen wordt er door u gebruik gemaakt?
 - viii. Zijn er moeilijkheden waarvoor er geen ondersteuning kan geboden worden?
 - Welke moeilijkheden?
 - Hoe komt dit?

b. Zo nee?

- i. Heeft u nood aan specifieke ondersteuning omwille van uw dyslexie?
- ii. Waarom niet? (ga meteen naar blok D)
- iii. Is er binnen uw school voldoende draagkracht om een leerkracht met dyslexie te kunnen ondersteunen?

Zo neen? Wat zou een school nodig moeten hebben om leerkrachten met dyslexie te kunnen ondersteunen? (→ ga naar vraag 18)

12. Hoe ervaart u de invloed van de ondersteuning op uw functioneren?

13. Ervaart u de ondersteuningsmiddelen die in de school aanwezig zijn als effectief?

- a. Zo ja. Waarom?
- b. Zo neen. Welke ondersteuningsmiddelen zouden volgens u effectiever zijn?

14. Gebruikt u bepaalde ondersteuningsmiddelen die niet expliciet door de school worden aangereikt?

- a. Zo ja? Welke zijn dit?
- b. Is er een reden dat deze niet door de school zelf worden aangereikt?

15. Hoe staan de collega's tegenover de ondersteuningsmiddelen die u worden aangereikt?

- a. Indien negatief:
 - i. Wat zou er ondernomen kunnen worden om ze hier positief tegenover te laten staan?

16. Maken collega's zonder dyslexie ook gebruik van deze ondersteuningsmiddelen?

- a. Zo ja, op welke manier maken ze hier gebruik van?

17. Worden collega's betrokken bij het bepalen van de ondersteuningsmiddelen?

- a. Zo ja, op welke manier worden ze hierbij betrokken?
- b. Vindt u dat ze daarbij voldoende betrokken worden?

- c. Indien niet voldoende: wat zou er ondernomen kunnen worden om hen er meer bij te betrekken?

18. Kent u andere leerkrachten met dyslexie waarmee u ervaringen uitwisselt?

- a. Zo ja:
 - i. Is dit een meerwaarde?
 - ii. Wat leert u hieruit?
 - iii. Communicatie: face-to-face, forum, sociale netwerksites, ...
- b. Zo neen:
 - i. Heeft u hier nood aan?
 - ii. Zou dit een meerwaarde zijn?

D. Differentiatie en de lerarenopleiding

Om uw diploma te behalen, heeft u een lerarenopleiding met succes afgerond. Bij het afstuderen, verkrijgt u dan het diploma 'leerkracht lager onderwijs'. We zouden hierover nog enkele vragen over willen stellen.

19. Bent u een voor- of tegenstander van het feit dat u, als leerkracht met dyslexie, lesbevoegdheid heeft in elk leerjaar?

a. Indien voorstander:

- i. Waarom?
- ii. Vindt u dit belangrijk? Waarom?

b. Indien tegenstander:

- i. Waarom niet?
- ii. Welke differentiatie zou u willen maken of maakt u?
- iii. Waarop is deze gebaseerd?

20. Vindt u dat u als leerkracht met dyslexie elk vak mag geven?

a. Zo ja? Waarom?

b. Zo neen:

- i. Waarom niet?
- ii. Welke differentiatie zou u willen maken of maakt u?

21. Wordt bij de toewijzing van leerkrachten aan de klassen rekening gehouden met uw dyslexie?

(Indien de school niet weet dat deze leerkracht dyslexie heeft, zou de school bij toewijzing van een klas hiermee rekening moeten houden?)

a. Zo ja? Hoe dan?

b. Zo neen?

- i. Vindt u zelf dat u minder bevoegd bent voor een of meerdere leerjaren?

Zo ja?: Welke? + Waarom denkt u dat?

Om uw diploma te behalen, heeft u een lerarenopleiding gevolgd. We zouden, om af te ronden, hierover ook enkele vragen willen stellen.

22. Hoe heeft u, tijdens uw lerarenopleiding, de lessen ervaren?

- a. Wat liep goed?
- b. Wat was moeilijk?
- c. Maakte je gebruik van specifieke ondersteuningsmiddelen? (welke: software, mensen die taken nalezen, dyslexie-maatregelen, ...)

23. Hoe heeft u, tijdens uw lerarenopleiding, de stage ervaren?

- a. Wat liep goed?
- b. Wat was moeilijk?
- c. Maakte je gebruik van specifieke ondersteuningsmiddelen? Welke (software, mensen die taken nalezen, dyslexie-maatregelen, ...)

24. Hoe heeft u, tijdens uw lerarenopleiding, de voorbereiding en het maken van de examens ervaren?

- a. Wat liep goed?
- b. Wat was moeilijk?
- c. Maakte je gebruik van specifieke ondersteuningsmiddelen? Welke (software, mensen die taken nalezen, dyslexie-maatregelen, ...)

25. Hoe heeft u, tijdens uw lerarenopleiding, het maken van groepswerk of projectwerk ervaren?

- a. Wat liep goed?
- b. Wat was moeilijk?
- c. Maakte je gebruik van specifieke ondersteuningsmiddelen? Welke?

26. Heeft u aan iemand tijdens de lerarenopleiding verteld dat u dyslexie heeft?

a. Zo ja:

- i. Wanneer heeft u dit verteld? (bij inschrijving, net voor de examens, net voor een stage, ...) Welke reactie kreeg u toen u dit vertelde?
- ii. Aan wie heeft u dit verteld? (lectoren, studentendecaan, medestudenten, stagementoren, ...)
- iii. Waarom heeft u dit verteld?
- iv. Had dit een invloed op uw relatie met deze mensen?
- v. Had dit voor u een meerwaarde? Zo ja, welke en waarom is dat voor u een meerwaarde?
- vi. Zijn er volgens u ook nadelen aan het vertellen? Welke?
- vii. Zou u in alle omstandigheden vertellen dat u dyslexie heeft?
 - 1 Zo ja? Wat heeft u nodig om het te vertellen?
 - 2 Zo neen? Wat heeft u nodig om het te vertellen?

b. Zo neen:

- i. Waarom heeft u dit niet verteld?
- ii. Had dit niet vertellen voor u een meerwaarde? Zo ja, welke en waarom is dat voor u een meerwaarde?
- iii. Zijn er volgens u ook nadelen aan het niet vertellen? Welke?
- iv. Zou u onder bepaalde omstandigheden wel vertellen dat u dyslexie heeft?
 - 1 Zo ja? Onder welke omstandigheden?
 - 2 Zo neen? Waarom niet?

27. Gebruikte u ondersteuningsmiddelen tijdens uw lerarenopleiding omwille van uw dyslexie?

a. Zo ja?

- i. Wanneer (examens, stage, indienen van taken, ...)?
- ii. Op welk gebied kreeg u ondersteuning? (in communicatie / tijdens lesgeven / toetsen opstellen / verbeteren van taken / ...)
- iii. Welke soort ondersteuning kreeg u?
- iv. Waren deze ondersteuningsmiddelen effectief/zinnig?
- v. Wie bood de nodige ondersteuning aan?

- vi. Door wie werd die ondersteuningsnood aangekaart? (door uzelf/medestudenten, studentendecaan, stagementoren ...)
- vii. Was er binnen de hogeschool voldoende draagkracht om een student met dyslexie te kunnen ondersteunen?
 - 1 Zo neen? Wat heeft een hogeschool nodig om studenten met dyslexie te kunnen ondersteunen? + Op welk vlak? (examens, lessen, stage, lesvoorbereidingen, ondersteuningsmiddelen, ...)
- viii. Waren er moeilijkheden waarvoor er geen ondersteuning kon geboden worden?
 - Welke moeilijkheden?
 - Hoe komt dit?
- b. Zo nee?
 - i. Had u nood aan specifieke ondersteuning omwille van uw dyslexie?
 - ii. Waarom niet? (ga meteen naar blok D)
 - iii. Was er binnen de hogeschool voldoende draagkracht om een student met dyslexie te kunnen ondersteunen?
 - 1 Zo neen? Wat heeft een hogeschool nodig om studenten met dyslexie te kunnen ondersteunen? + Op welk vlak? (examens, lessen, stage, lesvoorbereidingen, ondersteuningsmiddelen, ...)

28. Merkte u dat u aanvaard/ begrepen werd door medestudenten en/of docenten?

- a. Zo ja: aan wat merkte u dat?
- b. Zo neen: aan wat merkte u dat?

29. Wat zou een lerarenopleiding nog kunnen doen om studenten met dyslexie beter te ondersteunen doorheen hun opleiding (naast de zaken die we reeds besproken hebben)?

Ik heb al mijn vragen gesteld. Zijn er nog elementen waar u nog aan denkt die in het interview niet aan bod kwamen?

Einde van het interview

Ik ga uw verhaal analyseren en dit vergelijken met de verhalen van de andere geïnterviewde leerkrachten, dit zijn er een 10- tal. Wanneer de vergelijking klaar is, zou ik graag resultaten naar u terugkoppelen. Op die manier hoop ik u een zicht te geven op de onderzoeksresultaten en in welke mate u uzelf hier al dan niet herkent. Indien u dit wenst kan u op het einde van het onderzoek ook een kopie verkrijgen van mijn masterproef in juli 2013.

Heeft u zelf nog vragen?

Indien u naderhand nog vragen of opmerkingen heeft bij het interview kan u mij contacteren (0472 / 88 99 58) ofwel de begeleidster van de masterproef Sylvia Mommaerts (016 / 30 11 81 of 016 / 32 62 39)

Dan rest er mij alleen nog maar om u hartelijk te bedanken voor uw tijd en deelname aan dit interview.

Bijlage B

Betreft: Onderzoeksproject: omgaan met leerkrachten met dyslexie in het lager onderwijs

Beste directeur,

Ik ben Jill Neuts, een masterstudent educatieve studies aan de Katholieke Universiteit Leuven. Binnen mijn masterproef tracht ik een antwoord te bieden op de volgende onderzoeksvraag: **‘Hoe staan directies van de lagere school tegenover leerkrachten met dyslexie in het werkveld?’**. Dit onderzoek kadert binnen een ruimer onderzoeksproject dat zal uitgevoerd worden aan lerarenopleiding Groep T – Leuven Education College, in samenwerking met de Katholieke Universiteit Leuven.

Doel van dit onderzoek

Dit onderzoek gaat na hoe directies tegenover leerkrachten met dyslexie staan en hoe ze hiermee omgaan. Vertrekkende vanuit een talentgerichte benadering, ligt de focus op thema's als outing van dyslexie en ondersteuningsnoden van leerkrachten met dyslexie. Finaal wil dit onderzoek, waarin mijn masterproef kadert, een bijdrage leveren aan de zoektocht naar praktische handvatten in het omgaan met leerkrachten met dyslexie in het Vlaamse basisonderwijs.

Opzet van dit onderzoek

We hanteren de opzet van een semi-gestructureerd interview om directies te bevragen. Het gebruik van een semi-gestructureerd interview betekent dat er veel ruimte is voor de inbreng van de directie zelf. Het is de mening van de directie die centraal staat: hoe staat hij/zij tegenover leerkrachten met dyslexie en hoe gaat hij/zij ermee om? **Het betreft een eenmalig interview van ongeveer anderhalf uur dat bij u op school of op een door u bepaalde locatie wordt afgenomen. De afname van het interview wordt gepland in februari 2012.** De verwerking van de interviewgegevens zal anoniem gebeuren.

De uiteindelijke bevindingen uit dit onderzoek worden beschreven in een masterproef, welke we u graag ter beschikking stellen vanaf juli 2012. Daarnaast zal er ook een informatiemoment plaatsvinden waarbij de resultaten van dit onderzoek zullen worden voorgesteld, in aanwezigheid van de verschillende deelnemers.

Om dit onderzoek voldoende valide te houden zouden we op **een tiental directies, die ervaring hebben of gehad hebben met leerkrachten met dyslexie in hun leerkrachtenteam, beroep willen doen**. Wij zouden het dan ook erg op prijs stellen mocht u bereid zijn om aan dit onderzoek deel te nemen.

Ik ben graag bereid bijkomende toelichting te geven bij het doel en de opzet van dit onderzoek. Voor bijkomende informatie kan u ook steeds vrijblijvend terecht bij Mevrouw Sylvia Mommaerts, die de begeleiding van de masterproef op zich neemt.

Indien u aan dit onderzoek wil deelnemen wil ik u uitnodigen mij verder te contacteren om de nodige praktische afspraken te maken.

Hopend op een positief antwoord en met vriendelijke groeten,

Jill Neuts

Masterstudent Educatieve Studies KULeuven

GSM: 0472/ 70 41 85

Jill.Neuts@student.kuleuven.be

promotor

Prof. Dr. Pol Ghesquière

Begeleiding masterproef

Mevr. Sylvia Mommaerts

Sylvia.Mommaerts@groept.be

016/30.11.81 of 016/32.62.39

Bijlage C

Beste leerkracht,

Ik ben Sanne Beyens, studente pedagogische wetenschappen aan de Katholieke Universiteit Leuven. In samenwerking met de lerarenopleiding van Groep T – Leuven Education College doe ik, in het kader van mijn masterproef, een onderzoek naar leerkrachten met dyslexie.

Hiervoor ben ik op zoek naar leerkrachten met dyslexie, die voltijds lesgeven, in het lager onderwijs. Graag zou ik hen éénmalig interviewen om meer informatie te verkrijgen over hoe zij omgaan met hun dyslexie in de klaspraktijk. Dit interview duurt maximaal twee uur en kan op locatie naar voorkeur. De bedoeling is om dyslexie op een positieve manier te benaderen en om de **competenties en talenten van leerkrachten met dyslexie** in de verf te zetten. Door meer kennis te verwerven over hoe leerkrachten met dyslexie in hun onderwijspraktijk aan de slag gaan, kunnen we enerzijds de lerarenopleidingen versterken in hun dyslexiebeleid (hoe omgaan met studenten met dyslexie in de lerarenopleiding) en anderzijds het onderwijsveld sensibiliseren over leerkrachten met dyslexie.

Meer informatie over dit onderzoek kan je vinden op:

<http://www.groept.be/www/onderzoek/leuven-education-college/projectmatig-wetenschappen/leerkrachten-met-dyslexie/>

Ben je geïnteresseerd, ken je iemand die mij zou kunnen helpen of wens je meer informatie?

Dan kan je mij contacteren via: sanne.beyens@student.kuleuven.be of 0472/889958.

Alvast bedankt!

Vriendelijke groeten,

Sanne Beyens

Masterstudent Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven

Bijlage D

WANTED: LEERKRACHTEN MET DYSLEXIE IN HET LAGER ONDERWIJS

REWARD: Een positieve benadering van dyslexie, waarbij de competenties en talenten van leerkrachten met dyslexie in de verf worden gezet aan de hand van een éénmalig interview van maximaal twee uur op locatie naar voorkeur. Door meer kennis te verwerven over hoe leerkrachten met dyslexie in hun onderwijspraktijk aan de slag gaan, kunnen we enerzijds de lerarenopleidingen versterken in hun dyslexiebeleid en anderzijds het onderwijsveld sensibiliseren over leerkrachten met dyslexie. Meer informatie over dit onderzoek kan je vinden op: <http://www.groept.be/www/onderzoek/leuven-education-college/projectmatig-wetenschappen/leerkrachten-met-dyslexie/>

Ben je geïnteresseerd, ken je iemand die mij zou kunnen helpen of wil je graag wat meer informatie? Dan kan je mij contacteren via: sanne.beyens@student.kuleuven.be of via 0472/889958.

Bijlage E

Idisc	Geslacht	Jaren ervaring	Aantal scholen	Leerjaar	Andere taken	Diagnose/vermoeden
1	V	2 jaar	1	2 ^{de} leerjaar	Werkgroepen (feest, MOS, EHBO, schoolfeest, pesten)	Diagnose 3 ^{de} middelbaar
2	V	25 jaar	1	4 ^{de} leerjaar	Momenteel halftijds directrice	Diagnose Hoger onderwijs
3	V	10 jaar	2	4 ^{de} leerjaar	Rij en eetzaal Werkgroepen (kinderfestiviteiten en conflictbemiddeling)	Diagnose 6 ^{de} leerjaar
4	V	20 jaar	2 (waarvan 1 BuO)	3 ^{de} leerjaar	MOS-begeleidster	Vermoeden Door lessen over dyslexie in het hoger onderwijs
5	V	9 jaar	1	5 ^{de} leerjaar	Administratie	Diagnose 6 ^{de} middelbaar of 1 ^e jaar hoger onderwijs
6	V	7 jaar	1	4 ^{de} leerjaar	zorgcoördinator	Diagnose in de voortgezette opleiding tot zorgcoördinator

Bijlage F

Idisc 3

I zegt: Euhm ik ga eerst een beetje algemene gegevens van u vragen. Dus geslacht..

R3 zegt: Vrouw.

I zegt: De naam en de plaats van de school?

R3 zegt: Euhm, mijne naam?

I zegt: Nee, van de school.

R3 zegt: Sint-Michiel in Leopoldsburg.

I zegt: Euhm, in welk leerjaar geeft jij les?

R3 zegt: Het vierde.

I zegt: Hebt ge naast het lesgeven nog andere taken binnen de school?

R3 zegt: Euhm, ja. Onder andere de rij, de eetzaal die dingen. Buiten de klas bedoelt ge?

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ja, die dingen en dan zit ik ook in een werkgroep kinderfestiviteiten en ook in euhm, de groep van conflictbemiddeling.

I zegt: Ja. Zo wat de werkgroepen hier op school..

R3 zegt: Ja..ja..

I zegt: En euhm, hoe lang geeft ge les in deze school al?

R3 zegt: 9 jaar.

I zegt: Amai, dat is al efkes.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Euhm, hebt ge ook nog les gegeven in andere scholen?

R3 zegt: Ja, eentje. In Tessenderlo was dat.

I zegt: Ahja. En hoe lang was dat?

R3 zegt: 1 jaar.

I zegt: Euhm, werd bij u de diagnose dyslexie officieel gesteld?

R3 zegt: Ja.

I zegt: Ja. En euhm, wanneer was dat?

R3 zegt: Ik dacht in het 6^e leerjaar.

I zegt: Euhm, waarom heeft u toch gekozen voor het beroep als leerkracht.

R3 zegt: Omdat ik toch wel de capaciteit heb om kinderen iets bij te leren.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ja. Ik heb eerst kleuteronderwijs gedaan...

I zegt: Ahja.

R3 zegt: ... omwille van mijn dyslexie. Omdat ze mij dat dus stelselmatig hebben afgeraden.

I zegt: Ja.

R3 zegt: En toch doorgezet en nog 2 jaar verder gestudeerd, was dat toen nog, voor onderwijzeres.

I zegt: Jajaja.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Dus twee diploma's eigenlijk..

R3 zegt: Ja, klopt. Maar ik heb nooit in het kleuteronderwijs gewerkt. Onmiddellijk in het lager onderwijs.

I zegt: Ja. Dat was toch wat ge eigenlijk dan wou.

R3 zegt: Ja, dat was toch meer mijn ding.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Goed dat ge toch nog doorgezet hebt dan.

R3 zegt: Jaja.

I zegt: Ok. Het eerste stuk gaat vooral gaan over de outing van dyslexie. Omdat leerkrachten, allé studenten en leerkrachten dat tegenwoordig, ondanks dat het zowat uit de taboesfeer geraakt is, toch nog altijd niet echt durven zeggen.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Dus daarom gaan we eens na hoe het bij jullie zit. Heeft u aan iemand op school verteld dat u dyslexie heeft?

R3 zegt: Mijn medecollega's van het vierde weten dat en dan de zorgleerkracht eigenlijk, omdat die hier regelmatig in de klas komt.

I zegt: Ahja.

R3 zegt: Ja.

I zegt: En euhm, waarom hebt ge dat precies tegen die personen gezegd?

R3 zegt: Ja, omdat er toch wel een vertrouwensband is tussen ons en ook qua werken, vond ik toch dat ze dat moesten of mochten weten. Er zijn nog wel collega's die het weten, want ik heb vroeger altijd op deze school gezeten, lagere school.

I zegt: Ahja ja..

R3 zegt: Dus zij weten dat dan ook nog via... ja van vroeger eigenlijk.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dus het zijn niet alleen deze collega's, maar ook een aantal, denk ik, van vroeger.

I zegt: Die het wel weten, maar waar ge het niet nog eens tegen gezegd hebt.

R3 zegt: Ja.

I zegt: En euhm, wanneer hebt ge dat dan verteld tegen uw medecollega's?

R3 zegt: Euhm, dat was eigenlijk onmiddellijk toen ik hier kwam werken, is dat gebeurd.

I zegt: Ja. En vond jij dat dat een invloed had op uw relatie met die mensen of heeft dat eigenlijk niks veranderd?

R3 zegt: Neen, dat heeft niks veranderd. Maar, op dat vlak voel ik dat heel snel aan tegen wie ik dat kan zeggen.

I zegt: Ahja.

R3 zegt: Daarmee zeg ik ook, ja dat vertrouwen moet bij mij inderdaad goed zitten, anders zal ik het ook niet zeggen.

I zegt: Ja. Dus dan weet ge wel aan wie wel en aan wie niet.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Had dat voor u een meerwaarde dat ge dat verteld hebt?

R3 zegt: Voor mij een meerwaarde... Ja.. toch dat ik eigenlijk aan hun laat merken dat ik hun vertrouw, op dat vlak.

I zegt: Ja. Euhm zijn er volgens u ook nadelen aan het vertellen?

R3 zegt: Ja.... Dat mensen daar achter mijn rug eigenlijk over bezig zijn. Daar hou ik niet zo van.

I zegt: Ja. En zou u dan in bepaalde omstandigheden vertellen dat u dyslexie hebt en in bepaalde omstandigheden zeggen, 'Dan zou ik het niet vertellen.'?

R3 zegt: Bepaalde situaties zou ik het inderdaad niet vertellen. Bepaalde collega's op school, dat ik daar geen boodschap aan heb om dat aan hen te zeggen. Niet dat ze mij daarmee gaan uitlachen, maar toch dat ze mij anders gaan bekijken, denk ik.

I zegt: Ja. Dus als de onderlinge relatie iets minder is..

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Ja. Euhm, denkt u dat dyslexie momenteel aanvaard of begrepen wordt hier op school, dus door de ouders, door de leerlingen, door andere leerkrachten?

R3 zegt: Ja. Ja, ik vind dat wel ja.

I zegt: En aan wat merkt ge dat zoal?

R3 zegt: Ik merk dat er heel veel met de kinderen rond gewerkt wordt, er wordt heel veel gecompenseerd hier op school.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Euhm... dus daaraan merk ik wel dat ze daar open voor staan. Vaak zijn er toch nog leerkrachten die de lijn willen doortrekken voor iedereen, dat vind ik dan spijtig.

I zegt: Ja. Dus zonde van die dan niet een klein beetje meer te ondersteunen..

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Over het algemeen wel.. positief.

R3 zegt: Jawel jawel, zeker.

I zegt: En de directrice, weet zij dat?

R3 zegt: Ja.

I zegt: Ja. Euhm, het tweede stuk gaat gaan over de talenten van leerkrachten.

R3 zegt: Ahja.

I zegt: Dat gaan we doen aan de hand van heel mijn knutselwerk hier.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Euhm, ik heb hier een mannetje en dat zijt gij. En aan de hand van de munten en de vragen die ik ga stellen, gaan we proberen te komen tot een aantal talenten waarvan gij zegt 'dat maakt mij nu mij en met of ja net door de dyslexie of zonder dyslexie'.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: En die moogt ge dan plaatsten waar ge vindt dat dat, bijvoorbeeld mijn talent zit in mijn hart of mijn handen,... daar komt dat een beetje tot uiting. Dat is daar de bedoeling van. En dan gaan we nog een stapke verder.

R3 zegt: Ahja.

I zegt: Aan de hand van de sleutels proberen te zeggen op welke manier dat ge dat talent ofwel doorgeeft aan anderen ofwel hoe dat ge dat talent bij u opendoet met de sleutel zagezegd.

R3 zegt: Ahja.

I zegt: Op die manier, maakt dat dat dat talent bij mij daar zit.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Kunt ge, om een inleiding te geven efkes, eens vertellen over een situatie of een activiteit hier op school, waar ge heel erg naar uitkijkt, waar ge voldoening in ervaart en waarvan ge zegt daar ben ik nu echt heel goed in en andere collega's vinden dat ook of...

R3 zegt: Euhm, bijvoorbeeld een knutselactiviteit of een wiskundeactiviteit met materiaal om dingen aan te tonen, zoiets fysica-achtig met een paar proefkes. Dat doe ik wel heel graag, ja.

I zegt: Ja. Dus echt zo met materiaal werken en daarmee dingen proberen aan te tonen?

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: En, euhm, ja op welke manier vindt ge dat da dan tot zijn recht komt hier in de klas?

R3 zegt: Ja, kinderen staan daar echt voor open en heel enthousiast. En ja, als kinderen dingen mogen doen of ervaren dan leren ze er ook veel meer uit. Dat is mijn visie ook altijd. Door dingen te ervaren dat ze dan het makkelijker of beter begrijpen of langer vasthouden.

I zegt: Jajaja. Dus ik zal als eerste misschien iets opschrijven als materiële... ja hoe moet ik het omschrijven. Materiële...

R3 zegt: Ja, materiaal.

(stilte tijdens schrijven)

I zegt: Dat mag je zelf ergens leggen. Is er zo nog iets op school waarvan ge zegt, daar kan ik mij volledig in uitleven?

R3 zegt: Ja als ik een verhaal mag voorlezen voor mijn klas, bijvoorbeeld. Maar dan is da nie alleen voorlezen maar ook ja, expressief voorlezen.

I zegt: Dus echt opgaan in het verhaal, samen met de kinderen...

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Dus vertellen.. *(schrijft op)*

R3 zegt: Ja.

I zegt: En lees je dat dan echt voor uit het boek of is dat dan meer ook al zo thuis voorbereid, ja met uw dyslexie.

R3 zegt: Jajaja. (*lacht*) Het is niet alleen de tekst, vaak doe ik daar wel eens iets bij of eens iets weglaten of weet ik veel wat.

I zegt: Jajaja.

R3 zegt: Euhm ja...

I zegt: Ja. Zijn er zo nog situaties waarin ge ...?

R3 zegt: (*stille*) Ja dat ik bij conflictbemiddeling kinderen eigenlijk dingen, kinderen aanzet tot bemiddelaar.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ja een cursus geven, met situaties ook weer.

I zegt: Ja, dus kinderen zo met situaties leren omgaan.

R3 zegt: Jajaja. Problemen oplossen of problemen begeleiden eigenlijk aan de hand van situaties.

I zegt: Ja. Euhm ik zal problemen begeleiden opschrijven. (*schrijft op*) Alsjeblieft.

R3 zegt: Danku, euhm hier.. Dus situaties nog waar ik goed in ben é?

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ja zo euhm, dingen die worden aangehaald op een conferentie of een bijscholing, daar de dingen uithalen en die toepassen in de klas.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Zo, wat voor mij eigenlijk, wat ik dan goed vind, die dingen eruit pikken en dan toepassen eigenlijk.

I zegt: Jajaja. Dus euhm, ja.. toepassen van ja, ...

R3 zegt: Ja, nieuwe dingen ofzo..

I zegt: Ja. (*schrijft op*)

R3 zegt: Mogen er meer op?

I zegt: Jaja er mogen meerdere op één plaats (*lacht*).

R3 zegt: Ok. Euhm... ja zo euhm, klasorganisatie bijvoorbeeld. Ja, nog wat klassikaal lesgeven maar niet meer zo, meer in groepen of per twee eigenlijk.

I zegt: Jajaja.

R3 zegt: Hoort dat er ook bij zoiets?

I zegt: Jaja.

R3 zegt: Meestal werk ik met een zwakke en een sterke, dat ze eigenlijk van elkaar kunnen leren.

I zegt: Dus eigenlijk een beetje inzicht in de leerlingen, van dieje kan dieje wel helpen...

R3 zegt: Jajaja. En voor spelling, iemand ernaast zetten die goed is voor spelling en meestal is dat zo iemand die minder in spelling is maar goed in wiskunde is dat dat een goeie mix is eigenlijk.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dus in groepjes eigenlijk, per twee of per vier kan ook, dingen oef... inoefenen eigenlijk, alles van leervakken.

I zegt: Jaja. Dus elkaar een beetje ondersteunen en helpen.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Ik ga dat gewoon noemen zoals jij eerst zei: klasorganisatie.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Dat vond ik wel een goed omvattend woord. Das ook belangrijk, inzicht hebben in wat uw leerlingen kunnen. *(schrijft op)*

R3 zegt: Ja. Daar.. euhm.. ja zo kinderen aanvoelen. Euhm.. op emotioneel vlak, op alle gebied eigenlijk.

I zegt: Ja. Ik ga het zo schrijven 'kinderen aanvoelen'. *(schrijft op)*

R3 zegt: Ja.. ja.. ja dat doe ik met mijn hart maar eigenlijk heb ik het wel snel onder de knie, dus ik ga het bij de knie leggen.

I zegt: Ahja.

XXX

R3 zegt: Euhm.. ik kan nie echt nog aan iets anders...

I zegt: Ja ge moogt zelf zeggen, als ge zegt ik vind dit een goed overzicht van mijn talenten dan..

R3 zegt: Ja ik denk dat dat wel.. euhm.. Ja mijn talent is ook wel mee.. ik ben nie echt ne leider, maar ne meevolger die zal mee.. mee opgaan in dingen zo.

I zegt: Dus als iemand echt een goed idee heeft, dat ge daar echt kunt achter staan ook.

R3 zegt: Ja..ja.. Nieuwe ideeën aanbrengen doe ik dan ook wel, maar dan niet in grote groepen, alleen met de medecollega's.

I zegt: Ahja.

R3 zegt: Misschien dat nog.. ja.. samenwerken of zoiets dat ik dat meedoe.

I zegt: Niet zo snel dwarsliggen bij ideeën. (*schrijft op*)

R3 zegt: Nee..nee..

I zegt: Zo.

R3 zegt: Ja, ik denk dat ik, dat ik hier wel lig.

I zegt: Ok, dat zijn er al redelijk wat..

R3 zegt: Ja? Ik weet niet.

I zegt: Jawel.

R3 zegt: Ja, ik denk niet dat ik nog iets erbij kan..

I zegt: Ok, das goed. Dan hebben we nu eigenlijk zo'n beetje een overzicht van uw talenten.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: En euhm, nu zou ge nog mogen aangeven op welke manier anderen dat aan u kunnen zien of dat ge dat overbrengt op anderen eigenlijk.

R3 zegt: Ahja.

I zegt: Dat talent.

R3 zegt: En anderen? Dat moeten dan de kinderen zijn?

I zegt: Dat kan ook op uw collega's of de directie of op uw leerlingen of op de ouders van uw leerlingen, dat mag ook.

R3 zegt: Hmhmm. Jaja. Euhm, wacht é... Kinderen aanvoelen. Ja, op de kinderen vooral. Ik vind het toch belangrijk dat ze zich thuis voelen in de klas. Dus ja dat breng ik over op de kinderen.

I zegt: Dus ja, thuisvoelen in de klas dat is voor de kinderen dan é. *(schrijft op)*

R3 zegt: Ja.. ja.. Hmm materiaal gebruiken. Ik breng dat wel over op mijn collega's eigenlijk, hoe ik dat doe.

I zegt: Dus zowat ideeën aanbrengen?

R3 zegt: Ja..ja..

I zegt: *(schrijft op)*

R3 zegt: Ook naar de ouders toe, bijvoorbeeld kinderen die voor wiskunde of.. ja iets vastzitten dat die materiaal mee naar huis krijgen, een stappenplan ofzo, dat ze dat thuis kunnen oefenen. Van de klok of .. ik weet niet wat eigenlijk, daar ook.

I zegt: Dus, ouders.. *(schrijft op)* Is dat goed als ik dat zo opschrijf? Materiaal ter beschikking stellen om te oefenen.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Dat mag hier dan zo wat bij?

R3 zegt: Hmhmm. Toepassen van nieuwe dingen. Euhm ,ja.. meer aan mijn collega's eigenlijk.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Euhm.. ja naar de kinderen toe ook, van zien ze iets nieuws. Ja. Hun twee eigenlijk ja.

I zegt: Euhm, nieuwe ... ja hoe zal ik het noemen..

R3 zegt: En dan vertellen. Ja vooral naar de kinderen toe. Euhm en aan de ouders vertel ik dat ook wel eens op de infoavond dat ik wel eens verhalen voorlees.

I zegt: Ja. *(schrijft op)*

R3 zegt: En ja, mijn collega's weten dat ook.

I zegt: *(schrijft op)* Zo.

R3 zegt: Samenwerken. Ja, ik naar mijn collega's toe, maar ik vind het ook belangrijk dat de kinderen die in mijn klas zitten, leren om samen te werken, wat niet altijd gemakkelijk is.

I zegt: Nu begint dat zo é, dat ze dat allemaal moeten leren. *(schrijft op)*

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Zo.

R3 zegt: Dan nog problemen begeleiden.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Euhm, ja er is een tijd geweest dat we dat op de personeelsvergadering moesten brengen. Naar alle collega's toe eigenlijk, van de lagere school, dat zij dat ook kunnen toepassen in hun klas. Maar.. hoe ik het hier eigenlijk bedoel is dat ik de kinderen die eigenlijk vrijwillig voor de cursus bemiddelaar gekozen hebben..

I zegt: Dat die ook bijbrengen van.. *(schrijft op)*

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Zo.

R3 zegt: En dan klasorganisatie. Euhm, vooral naar mijn medecollega's. Toch nog altijd dat ik ook leer van hen, dat zij dat op een andere manier aanpakken en dat ik dan denk van 'Ahja, zo had ik dat nog niet bekeken'. Of zij ook naar mij toe van 'Ah zo doet gij dat'.

I zegt: Dus eigenlijk aan elkaar eigenlijk een beetje.. *(schrijft op)*

R3 zegt: Jaja.

I zegt: Zo.

R3 zegt: Hmhmm. Ja ik denk dat we er zijn, ja.

I zegt: Al een serieus schema.

R3 zegt: Ja, ik weet het niet?

I zegt: Jaja.

R3 zegt: Serieus?

I zegt: Ja ik vind van wel, ja.

R3 zegt: Ah.

I zegt: Maarja, zoveelste beter é. Het zijn uw talenten, dus dat mag dan wel.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Euhm.. Denkt gij dat dyslexie een rol heeft gespeeld bij het ontwikkelen van net die talenten? Of denkt ge dat ge die ook zou gehad hebben als ge dyslexie niet had.

R3 zegt: Ik denk toch dat dat er een rol in meegespeeld heeft, ja. Zo dat ik dingen aanvoel, bijvoorbeeld, geeft mij ook eigenlijk kracht uit mijn dyslexie. Dus euhm, ook dat je weet hoe dat kinderen, die het moeilijk hebben of zelf ook dyslexie hebben, hoe daar mee om te gaan, dat je dat het beste aanvoelt.

I zegt: Jaja.

R3 zegt: Daar voel ik mij sterk in. Dat probeer ik ook naar mijn collega's duidelijk te maken als zij zo'n kind hebben. Dat ik dat toch wel een beetje kan verwoorden eigenlijk.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ik denk ook wel, door mijn dyslexie, dat ik iemand geworden ben om meer samen te werken. Ja, samen te werken met mensen. Dat ik eigenlijk..

I zegt: Van als ik aan die iets vraag, kan ik iets terug doen?

R3 zegt: Jaja. En zo kan ik ook een beetje, mijn tekorten kunnen zij ook aanvullen. Zo zie ik dat eigenlijk wel.

I zegt: En gij eventueel die van hun ook, natuurlijk.

R3 zegt: Jajaja. En dan kinderen bijbrengen om met problemen om te gaan, vind ik toch ook belangrijk. Niet alleen op dyslexie, maar ook op algemeen eigenlijk problemen. Ja, ik denk toch dat ge beseft als ge zelf vroeger problemen hebt gehad, dat ge .. niet hoe dat ik daarmee ben omgegaan dat dat voor iedereen moet..

I zegt: Nee, maar toch..

R3 zegt: Dat dat mogelijkheden biedt om met kinderen te.. toch wel te beseffen van hoe ga ik met dit of met mezelf om, met dat probleem.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dus ik denk toch euhm.. dat ik toch, ja.. ik besef dat meer en meer, hoe ouder ik wordt, dat ik daar kracht uit haal.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Terwijl ik als kind, vroeger, daar helemaal geen kracht uit haalde.

I zegt: Toen was het een beetje.. ik voel mij minder als de rest?

R3 zegt: Ja, toen heb ik mij altijd minderwaardig gevoeld.

I zegt: Jaja.

R3 zegt: Dat is nu eigenlijk, sinds ik .. sinds ik mijn opleiding van onderwijzeres heb afgemaakt, dat dat in positieve zin is omgedraaid.

I zegt: Toch ineens een klik van 'Hey ik kan nog wel dingen ook'?

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Ik ben zeker niet minder dan iemand anders, dat gevoel?

R3 zegt: Jaja, klopt.

I zegt: Ja, dat is straf é, dat ge daar eerst ouder voor moet worden om dat te beseffen.

R3 zegt: Ja.. ja.. maarja. Ik denk dat kinderen de dag van vandaag daar wel anders mee omgaan dan ik vroeger hoor. Ik bedoel..

I zegt: Dat er nu toch wel een verschil in tijd is..

R3 zegt: Jaaa .. ja. En daar ben ik heel blij om. Dus..

I zegt: Dus op dit moment denkt ge dat er positiever mee wordt omgegaan?

R3 zegt: Ja.

I zegt: Allé dat ze er zelf positiever tegenover staan?

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Denkt ge dat dat komt omdat ze nu andere middelen hebben dan gij toen?

R3 zegt: Ja. Denk dat ook leerkrachten euhm.. ja een leerkracht heeft enorm veel invloed op zo iemand. En ik denk dat ik daardoor ook wel een beetje gestuurd ben na mijn 18 om een beetje een voorbeeld te zijn voor kinderen die het moeilijk hebben. Ook voor de rest natuurlijk. Maar dat ik het anders wou dan dat ik het ervaren heb.

I zegt: Dus toch om zelf een positiever.. in de klas te brengen, voor zo'n kinderen.

R3 zegt: Jajaja. Maar ik denk ook dat het nu anders is. Ik spreek nu van meer als 20 jaar geleden é, toen stond dat nog in zijn kinderschoenen é.

I zegt: Ja, toen was het nog miniem dat mensen daar iets of wat positief tegenover stonden. Dat is wel waar.

R3 zegt: Ja.. toen wisten ze, toen wist niemand wat dat was, dus..

I zegt: Dan waart ge al maar snel de luiarik of 'Bwa dieje wilt dat niet doen ofzo'.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Allé dat was toen dikwijls zo é.

R3 zegt: Ja, of ik had niet genoeg gestudeerd, terwijl ik daar pagina's vol schreef. Maar, ja dat zagen zij niet é. Dus ja, daarmee ben ik heel blij dat kinderen dat... kinderen vinden dat ook veel gewoner de dag van vandaag, ik denk niet, ge kunt ne zwakke speller zijn, maar dat wilt nog niet zeggen dat ge dyslexie hebt é. Dus eigenlijk, en er worden veel hulpmiddelen geboden, dat was vroeger niet.

I zegt: Goed dat ze al zoveel vooruitgang gemaakt hebben, dat..

R3 zegt: Jaja..

I zegt: Voor kinderen kan dat toch een serieuze impact hebben, denk ik wel.

R3 zegt: Ja. Zeker! Ja.

I zegt: Ja. Euhm, wat hebt ge zelf nodig om die talenten in te zetten op het werk? Dus dat kan gaan van omgeving, collega's, ouders, leerlingen ofwel uw eigen aandeel.. Wat denkt ge dat het belangrijkste is om die talenten te kunnen benutten?

R3 zegt: Euhm. Dat ik vertrouwen moet hebben in mensen die, waar ik mee samenwerk. Dat is heel belangrijk voor mij.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ja, mijn omgeving, mijn vrienden enzo hebben mij altijd wel gesteund, maar ik denk toch dat dat de grootste, ja. Ik heb ook een aantal jaren in het vijfde gestaan en dat heb ik daar dan niet, en dan vind ik ja, ik functioneer dan nog wel, maar niet op de manier die hier nu ligt.

I zegt: Ja. Dus de omgeving doet heel veel.

R3 zegt: Jaja. Ja.

I zegt: Ja. En euhm, komen die talenten ook tot uiting als ge omgaat met ouders van leerlingen?

R3 zegt: Ja, toch wel. Niet dat ik letterlijk zeg van 'Ik heb dyslexie', dat heb ik nog tegen gene ene ouder gezegd.

I zegt: Ahja.

R3 zegt: Dat, ja.. dat zou ik ook nooit ni doen.

I zegt: Omdat ge toch zoiets hebt van misschien vinden ze dat wel erg?

R3 zegt: Ja, klopt. En dat ze mij anders gaan bekijken.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Jaja. Dus ja.

I zegt: Maar ge vindt wel dat ge die talenten daar dan ook in..

R3 zegt: Ja.

I zegt: Euhm.. dat is eigenlijk zo allemaal wel een beetje aan bod gekomen.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Het volgende stuk gaat zo'n beetje over de ondersteuning aan leerkrachten met dyslexie.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Er zijn natuurlijk ook beperkingen, dus niet alleen maar talenten, ook beperkingen aan dyslexie. Vind ge zelf dat ge daar beperkingen van ondervindt, hier zo in de klas?

R3 zegt: Ja. Dat is bij mij zo bijvoorbeeld als ik moe ben, val ik heel fel terug, als ik op het bord moet schrijven val ik heel fel terug op mijn regels wat ik vroeger geleerd heb. Omdat ik, doordat ik niet meer zo gefocust of geconcentreerd ben, dat ik daar moeite mee heb. Dat gaat, dat gaat, maar dan ...

I zegt: Ja. Moet ge toch eens twee keer nadenken voor ge iets gaat opschrijven.

R3 zegt: Voila, jajaja. Maar, ik bedoel, naar de kinderen toe, ik los dat meestal op met iets grappigs. Dat de juf niet goed geslapen heeft en .. maar ik ben ook niet iemand die zegt van, ik ben niet vies om te zeggen van 'Ok, dan gaan we dat samen eens opzoeken, want ik weet het zelf ook niet'.

I zegt: Ja.

R3 zegt: In de woordenboek of op computer, dus euhm, dat kan ook altijd bij mij. Maar vaak als ik moe ben..

I zegt: *(lacht)*

R3 zegt: ... dan is het twee keer nadenken op de regels. En dan val ik heel fel op mijn geheugen terug.

I zegt: Van hoe heb ik dat toen geschreven, zo?

R3 zegt: Ja. Op dat gebied heb ik een fotografisch geheugen, dus dat is er ingeprent bij mij, dus dan van ik daar op terug.

I zegt: Ja. Ook wel gemakkelijk dat ge u dat dan kunt voorstellen, want anders..

R3 zegt: Ja.. jaja. Maar vaak bij woorden of ... bijvoorbeeld bij namen van, ik zeg maar een filmster ofzo dat ik niet ken, dan moet ik dat gaan opzoeken, zo.

I zegt: Ja. Ook minder gebruikte woorden dikwijls..

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Weten de kinderen dat gij dyslexie hebt?

R3 zegt: Neen.

I zegt: Dus die denken van 'Ja, de juf maakt een foutje gewoon'.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Ik denk dat er ook wel meer leerkrachten zijn die al eens fouten maken.

R3 zegt: Ja, ik probeer dat dan met een lach en een zwans, zo zeg ik altijd. En ja, dat vind ik ook wel belangrijk dat zij leren van mijn fouten, maar ik ook van hun fouten.

I zegt: Jaja.

R3 zegt: Dus zo geven en nemen é.

I zegt: En euhm, hebt gij moeite met lezen ofzo?

R3 zegt: Neen, dat gaat vrij goed. Ja, vroeger heb ik dat wel elke.. handleiding of.. verhaal van een taalboek las ik vroeger altijd opnieuw, thuis, om dat te leren. Maar nu .. neem ik gewoon een boek en ik begin. Ik bedoel.. maar dat is een kwestie van vertrouwen van mij in mijn klas. Als dat er is dan.. maakt dat ni uit.

I zegt: Ja. En zo verbeteren van hun schrijfwerkjes ofzo?

R3 zegt: Ik ben iemand die snel verbetert, maar dat is gewoon ja.. mijn geheugen.

Ja.

R3 zegt: En als ik dat drie keer heb gezien, bijvoorbeeld bij spelling, dan kan ik dat heel snel verbeteren en ja.. dan staan er meestal geen fouten meer in.

I zegt: (*lacht*) Dus als ge een keer de verbeter sleutel weet dan kunt ge snel zeggen 'Dat is hetzelfde, dat is niet hetzelfde'?

R3 zegt: Ja.. ja.. Ik merk heel snel fouten op.

I zegt: Ja. Dat is ook wel gemakkelijk dan. Er zijn heel veel mensen die dat dan net niet hebben.

R3 zegt: Maar wel als ik zelf een mail moet sturen, of als ik zelf een brief moet schrijven, dan lees ik dat voor mezelf drie keer na. Ook bepaalde woorden, dat ik niet vaak gebruik, dan zoek ik dat in Word op of op internet of Wikipedia en dan kopieer ik dat en dan zo..

I zegt: Jajaja.

R3 zegt: Dat heb ik ook wel geleerd zo de laatste jaren, die hulpmiddelen.

I zegt: Toch zo snel de computer, snel efkes een woordje..

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Daar is niks mis mee é, uiteindelijk.

R3 zegt: Tja..

I zegt: En kunt ge dan als ge een mailtje leest, zegt ge, kunt ge dan uw eigen fouten eruit halen of leest ge daar soms nog over?

R3 zegt: Soms wel, daarom lees ik het drie keer.

I zegt: Dus de derde keer hebt ge meestal wel alle fouten eruit gehaald?

R3 zegt: Ja.

I zegt: Jaja. Dus toch wel dat ge zelf ziet 'Fout, fout'.

R3 zegt: Ja. Maar vaak ligt het ook niet aan een werkwoordspelling ofzo, maar dan ligt het meer aan zo.. wat ik vaak heb is zo 'bij elkaar' of 'in orde' van die woorden, kleine woorden die ofwel aan elkaar moeten geschreven worden ofwel apart.

I zegt: Jaja, dat meestal wel..

R3 zegt: Ja.

I zegt: Heeft u als leerkracht met dyslexie nood aan specifieke ondersteuningsmiddelen? Dus ja..

R3 zegt: Hmm.. nee eigenlijk niet.

I zegt: Nee. Euhm, denkt ge dan dat er binnen deze school voldoende draagkracht is om leerkrachten met dyslexie te kunnen ondersteunen?

R3 zegt: Ja. Zeker.

I zegt: Ja. En euhm, op welke manier denkt ge dat dan, dat ze dat zouden kunnen doen, eventueel?

R3 zegt: Ja, dat ze een vertrouwenspersoon, dat die persoon zegt van 'Ok, ja.. ' de zorgleerkracht, dat moet niet altijd de zorgleerkracht zijn, dat mag ook iemand anders zijn, maar iemand waarvan ik zeg daar heb ik vertrouwen in en zij mag mij coachen ofzo.

I zegt: Ja. Om eventueel snel iets na te lezen?

R3 zegt: Dat doe ik nu ook wel, als ik een brief moet schrijven aan de ouders, dan mail ik dat door naar mijn collega's en zij kijken dat na.. en dan ok, dan print ik het af. Zo van die dingen, ja.

I zegt: Dus eigenlijk iemand op school waar ge naartoe kunt met vragen of euhm, ja.. dingen die ge eventueel in de klas nog kunt doen ofzo.

R3 zegt: Ja..ja..

I zegt: Maar niet echt zo iets van ja.. tekstverwerking of.. wat hebt ge zo tegenwoordig allemaal..

R3 zegt: Voor mij persoonlijk niet, nee. Maar ik kan er wel inkomen dat misschien nog andere mensen, leerkrachten met dyslexie daar nood aan hebben. Het kan. Maar voor mij persoonlijk niet.

I zegt: Ja. Zoveelste beter, want dat is ook wel..

R3 zegt: Ja.

I zegt: Euhm.. hoe ervaart ge die ondersteuning, ja ik zal het ondersteuning noemen, van uw collega's op uw functioneren? Denkt ge dat dat heel bevorderlijk is of denkt ge als dat zou wegvallen, dat zou niet zo heel veel verschil maken?

R3 zegt: Als dat zou wegvallen, dan.. zou ik daar heel veel moeite mee hebben, ja. Dat motiveert eigenlijk om door te gaan.

I zegt: Ja. Dus toch wel nodig om zo iemand in de school te hebben om op terug te vallen eigenlijk?

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Ok. Euhm.. dat gaat meer over echte tekstverwerking- en ondersteuningsmiddelen.

R3 zegt: Ahja.

I zegt: Kent ge nog andere leerkrachten met dyslexie waarmee ge eventueel ervaringen uitwisselt?

R3 zegt: Ja. Ik ken nog wel iemand ja..

I zegt: Van hier in de school é?

R3 zegt: Ja.

I zegt: Die ga ik ook nog interviewen.

R3 zegt: Ja, R. denk ik.

I zegt: Die is nu bevallen denk ik?

R3 zegt: Ja.. ja..

I zegt: Ja. Die ga ik in mei nog interviewen.

R3 zegt: Maar ik denk dat zij geen attest heeft.

I zegt: Ja, ik denk dat ze dat al eens gezegd heeft.

R3 zegt: Ja. Ik wel, ja.

I zegt: Euhm, vind ge dat een meerwaarde dat ge zo iemand kent in uw omgeving, die ook dyslexie heeft?

R3 zegt: Het is nu niet dat wij daar zoveel over hebben.

I zegt: Neen.

R3 zegt: Neen.

I zegt: Dus niet echt..

R3 zegt: Nee, eigenlijk niet.

I zegt: Ok. Euhm.. ja.. er is geen communicatie over dyslexie?

R3 zegt: Ja. Dat komt wel eens voor als we zo'n kind hebben, dat we het daar over hebben. Maar over ons persoonlijk..

I zegt: Nee.

R3 zegt: Ja, we weten dat van elkaar. Dat kan nu wel eens sporadisch zijn dat we het daarover hebben maar, nee.

I zegt: Ook niet zo 'tips' geven van, dat kunt ge zo doen?

R3 zegt: Met dat ge dyslexie hebt?

I zegt: Ja.

R3 zegt: Neen.

I zegt: Ja, dat zou kunnen é.

R3 zegt: Ja. Nochtans is dat iemand waar ik goed mee samenwerk, waar ik het heel fijn vind om mee samen te werken.

I zegt: Ja, dat kan als ge daar nu ni echt nood aan hebt om het daarover te hebben.

R3 zegt: Neen. Nu, ja.. mijne man geeft dan ook les, maar dan secundair, Nederlands. Die komt regelmatig bij mij van.. vragen van.. hoe zou ik dat doen of hoe zou ik het zo doen? Maar niet met iemand van hier op school, nee.

I zegt: Nee. Dan het laatste stuk zal gaan over differentiatie in de lerarenopleiding. Eerst ga ik het nog even hebben over uw opvatting over lessen geven en vakken geven enzo. En dan het laatste stuk gaat echt specifiek over de lerarenopleiding.

R3 zegt: Ahja.

I zegt: Dus, zijt ge een voor- of een tegenstander van het feit dat ge als leerkracht met dyslexie eigenlijk in elk leerjaar moogt lesgeven?

R3 zegt: Ik ben een voorstander.

I zegt: Ja. En waarom?

R3 zegt: Ik vind, ook al hebt ge dyslexie, dat ge toch nog capaciteiten genoeg hebt om .. zowel in het eerste als in het zesde te staan.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Jaja, zeker.

I zegt: En vind ge dat belangrijk dat ze dat behouden?

R3 zegt: Ja, zeker.

I zegt: En waarom?

R3 zegt: Euhm.. waarom? Ik vind niet omdat ge dyslexie hebt, dat ge geen Frans kunt geven aan een vijfde jaar. Ik heb daar ook gestaan, misschien wat meer voorbereiding, maar ik denk als ge uw talenten daarin kunt gebruiken dat ... dat meerwaarde geeft.

I zegt: Ja..ja..

R3 zegt: Dus ik vind niet dat mensen zich daar door moeten... dat dat mensen moet tegenhouden.

I zegt: Dus ze mogen geen beperking opleggen van ze mogen alleen maar een, twee en drie geven ofzo.

R3 zegt: Nee.. neenee.

I zegt: Euhm.. er zijn ook vaak mensen die denken, mensen met dyslexie gaan we niet in het eerste zetten, omdat daar eigenlijk de basis wordt gelegd van alles. Wat vind ge eigenlijk van zo'n opvattingen?

R3 zegt: (*stilte*) Ik begrijp niet waarom ze dat zeggen eigenlijk.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ik denk qua op spellinggebied dat ze net meer kunnen bieden dan iemand 'gewoon' ik zal het zo zeggen.

I zegt: Ja, dat ze net meer de regels..

R3 zegt: Ja, en dat ze... vaak kunnen die mensen dat ook beter verwoorden of anders verwoorden op een makkelijkere of moeilijker manier en dat ieder kind dat toch wel begrijpt op zijn niveau. En dat ge als leerkracht qua dyslexie, op een bepaald gebied meer inzicht hebt dan iemand anders.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dat ge zelf weet, als ze het aan mij zo uitleggen snap ik het en zo iets minder.

I zegt: Ja..ja..

R3 zegt: Dat ge op verschillende manieren.

I zegt: Ook dat ze de moeilijkheid van een woord bijvoorbeeld beter inzien of beter kunnen overbrengen.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Dus toch meer inzicht dan eigenlijk..

R3 zegt: Ja en ook qua herhaling bijvoorbeeld. Dat is heel belangrijk, herhaling, dat zij daar toch meer de klemtoon gaan op leggen dan iemand anders.

I zegt: Die denken al snel 'Dit is gezien, volgend stuk' dat jullie dan eerder nog eens korte herhaling en dan.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Euhm, vind ge dat een leerkracht met dyslexie elk vak mag geven?

R3 zegt: Ja zeker. Ik vind dat geen beperking dyslexie. Ik denk wel dat ge als leerkracht met dyslexie 's avonds wel meer werk hebt, om u voor te bereiden, maar ik denk niet dat ge daar beperkingen mee hebt. Ik denk dat als ge iemand zijt die graag wil lesgeven, ook iemand met dyslexie, dat ge dat met plezier doet.

I zegt: En dat het uiteindelijk allemaal goed komt als ge daar gedreven in zijt?

R3 zegt: Jajaja. En uiteindelijk wordt ge daar in de logopedie ook op getraind é. Dat is daar in gestampt bij mij.

I zegt: *(lacht)*

R3 zegt: Ik denk dat als ge gemotiveerd zijt en ge wilt kinderen graag iets bijleren, dan kunt gij dat ook als ge dyslexie hebt. Ja.

I zegt: Ja. Euhm werd er bij de toewijzing van de klas hier, rekening gehouden met uw dyslexie. Hadden ze daar iets van gezegd als ge liever die klas hebt of liever die klas met uw dyslexie. Of hebben ze daar niks van gezegd?

R3 zegt: Neen, daar hebben ze niks van gezegd. Neen, want ik heb ook in een zesde leerjaar gestaan, verschillende jaren in een vijfde leerjaar gestaan..

I zegt: Ja.

R3 zegt: Uiteindelijk ben ik hier beland, maar dat heeft niks met mijn dyslexie te maken. Dat is mijn, kinderen van acht, negen jaar dat is meer mijn ding eigenlijk dan met pubers eigenlijk. Dus dat is gewoon wie ik ben eigenlijk.

I zegt: Dus ge hebt ja wel een voorkeur voor klas eigenlijk, ja voor leeftijd, maar dat heeft niks met dyslexie te maken.

R3 zegt: Neeneenee.

I zegt: Euhm.. ja om uw diploma te halen hebt ge dus de lerarenopleiding gevolgd. Daar ga ik ook nog een paar vragen over stellen.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Hoe hebt ge tijdens de lerarenopleiding de lessen ervaren? Vond ge dat moeilijk, vond ge dat gemakkelijk?

R3 zegt: Vreselijk! Ja, dat is echt.

I zegt: (*stilte*) Ja, en waarom dan?

R3 zegt: Waarom. Ja, iedereen werd daar over dezelfde kam gescheerd en euhm ja.. heel.. hoe moet ik dat zeggen sec, klassikaal. Euhm qua ... vertrouwensband enzoverder vond ik dat niks waard eigenlijk.

I zegt: Dus toch wel een gebrek eigenlijk aan persoonlijke ..

R3 zegt: Ja, zeker! Jajaja.

I zegt: Euhm ja.

R3 zegt: Wij hadden toen ook zo een stagebegeleider, of ja ... hoe noemden ze dat toen. Dan zat je in een klein groepje en mocht je je eigen ervaringen delen enzoverder, maar ik vond dat, persoonlijk vond ik, had ik daar niks aan. Maar dat is meer eigenlijk mijn gevoel.. dan voelde ik mij daar niet thuis, of niet ja.. die man of die vrouw ja.. daar zat zo geen, ja hoe moet ik dat uitleggen. Die kon zich ook niet inleven in bepaalde situaties, dat was heel op de cursus gericht.

I zegt: Niet wat gij..

R3 zegt: Niet wat ik persoonlijk..

I zegt: Moeilijk vond.

R3 zegt: Ja. Voor bepaalde ervaringen werd ook geen oplossing gezocht, dan moest het voor mij eigenlijk al niet.

I zegt: Dat is toch belangrijk dat ze daar kunnen op ingaan van dat ging voor mij niet zo gemakkelijk, wat kunnen we daar aan doen?

R3 zegt: Ja..ja..

I zegt: Op eventueel persoonlijk gebied.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Waren er ook dingen die wel goed liepen?

R3 zegt: Ja, ik moet zeggen, die jaren heb ik gewoon proberen te doorzwemmen.

I zegt: Naar school gaan.. en maar door.

R3 zegt: Ja, ik was wel iemand die heel hard werkte.. euhm.. dat wel. Maar het deksel viel heel vaak op mijne neus en dat had inderdaad met mijn dyslexie te maken.

I zegt: Ja. Euhm, maakte ge toen gebruik van specifieke hulpmiddelen dus software of mensen die uw taken nalazen?

R3 zegt: Nee. Neeneenee.

I zegt: Geen mogelijkheden..

R3 zegt: ja.. nu moet ik efkes nadenken. (*stilte*) Ik heb eerst kleuteronderwijs gedaan en de eerste twee jaren is dat dus niet gezegd geweest tegen de school dat ik dyslexie had. En het laatste jaar, of ja heb ik het tweede jaar gedubbeld, is dat dan wel gezegd geweest. Eigenlijk omdat het ook lag aan mijn dyslexie heb ik het tweede jaar gedubbeld van mijn kleuter.

I zegt: Ja.

R3 zegt: En toen, sindsdien, ben ik scheef bekeken geweest. Toen hebt ik serieus, ja het tweede en derde jaar was gewoon doorzwemmen. Euhm.. toen ben ik onderwijzeres gaan doen en dat was gewoon ja.. werken voor mijn punten. Maar ik wou dan ook niet behandeld worden als iemand anders.

I zegt: Dus hebt ge dat daar toen gezegd dat ge dyslexie had, bij het lager?

R3 zegt: Euhm.. ik heb dat toen tegen mijn stagebegeleidster gezegd. Toen moesten we heel veel verslagen schrijven van alles en mijn ouders lazen dat wel na, mijn papa, maar dat ging ook altijd niet omdat dat zo'n grote hoeveelheden waren soms. En toen werd ik afgerekend daarop. En toen is dat gezegd geweest en toch iets of wat rekening mee gehouden.

I zegt: Daar gingen ze daar dan beter mee om dan in het kleuter?

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Toch maar goed dan dat ze daar een andere visie hadden.

R3 zegt: Jaja. Maar op dat gebied ben ik dan een koppige. Ik ben iemand die niet afgeeft en dan ja.. dat is eigenlijk van vroeger ook wel, toch een doorzetter en dan wou ik niet als iemand anders behandeld worden. Toen werd bijvoorbeeld ook aangereikt van mijn examen in een apart lokaal te maken dat ik meer tijd kreeg omdat ik toch niet altijd af had als ik moest afgeven.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Wat hadden ze dan nog voorgesteld? Om de opdrachten hardop voor te lezen. Maar dat heb ik dan altijd geweigerd.

I zegt: *(lacht)*

R3 zegt: Achteraf had ik dat beter wel gedaan.

I zegt: Achteraf toch gedacht van misschien had dat toch wel nuttig geweest.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Maar dat van die extra tijd had ge dan wel gebruikt?

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Euhm, dat was dan bij de examens die extra tijd enzo.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Hoe verliep de voorbereiding van de examens dan? Zo ja, het leren en het samenvatten.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Hoe verliep dat?

R3 zegt: Ja, qua samenvatten daar heb ik dan weer heel veel van geleerd. Vroeger deed ik dat ook bij iemand thuis, bijles eigenlijk, om dingen samen te vatten. Omdat ik ook moeite met bijvoorbeeld wat willen ze nu dat ik hier nu opschrijf. Dus ik kon de opdracht, kon ik dan moeilijk analyseren en zeggen van ok dit moet ik nu uit mijne cursus pakken en daar opschrijven.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dus daar ben ik dan ook, van thuis uit vooral, na school getraind. Dus op dat vlak had ik daar in het hoger onderwijs wel veel aan om te leren samenvatten.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Mijne papa heeft mij daar ook altijd wel in mee geholpen, ook in het hoger onderwijs. Maar qua tekstverwerking heb ik nooit iets gehad, nee. Want ge hebt zo Kurzweil enzo, maar ik weet zelfs niet of dat toen al was.

I zegt: Ja. Ik weet ook niet sinds wanneer dat eigenlijk begonnen is.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: En de stages, hoe verliepen die? Was dat.. gingen daar dingen moeilijk in of waren dat eigenlijk wel positieve ervaring voor u?

R3 zegt: Dat waren wel positieve ervaringen, ja. Voorbereidingen gingen, die moest ik dan altijd afgeven aan de leerkracht, die werden dan ook wel voorheen nagelezen thuis, door mij en door mijn ouders, vooraleer ik dat afgaf, ja.

I zegt: Ja. Euhm, had je dat toen op die scholen waar je stage ging doen, werd dat daar dan gezegd dat je dyslexie had?

R3 zegt: Nee.

I zegt: Nee. *(stilte)* En die hebben daar zelf ook nooit iets van opgemerkt?

R3 zegt: Neen. Ik heb dat zelf als kind ook heel lang kunnen verdoezelen omdat ik een fotografisch geheugen heb.

I zegt: Daar dus ook eigenlijk.

R3 zegt: Maar ik wou dat toen in die tijd ook absoluut niet dat iemand dat wou.. euhm wist.

I zegt: Van ik kan het zelf wel , zonder dat iemand mij daar extra, ja anders voor gaat behandelen?

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Ja. Dat is op zich ook niet slecht natuurlijk, dan leert ge ook wel..

R3 zegt: Ja, maar soms moet ge uw trots toch een beetje opzij kunnen zetten en zeggen van nu heb ik wel hulp nodig.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Maar ik denk dat het vooral heel belangrijk is, ja, dat vertrouwen. Als ge dat niet vindt, gaat ge dat ook niet tegen iemand zeggen of iemand hulp vragen. Ik weet niet of dat altijd voor iedereen zo is, maar ik denk toch voor velen, dat het daar eigenlijk..

I zegt: Dat ze dat toch aangeven dat het wel belangrijk is.

R3 zegt: Ja.

I zegt: En zo groepswerk of projectwerk, hoe ging dat dan?

R3 zegt: Dat ging heel goed eigenlijk. Daar had iedereen, ik had mijn deel daarin en ja.. dat ging heel goed en vlot.

I zegt: En euhm.. tegen uw groepsleden had ge dat daar dan tegen verteld van ik wil liefst niet het werkske nog eens helemaal nakijken.

R3 zegt: Neen, niet met die woorden, maar dan.. die rol zou ik ook nooit op mij genomen hebben of voorgesteld hebben van dan kijk ik dat wel na. En als iemand mij vroeg van 'Wil je dat nakijken' dan zei ik 'Ja ik doe liever iets anders'.

I zegt: Ja. Dat omzeilde ge toch wel van dat niet te moeten doen dan..

R3 zegt: Jajaja. Maar als ik dat moest doen dan, ja dan deed ik da. En dan liet ik dat wel iemand anders nalezen, mijn ouders of ja las ik het nog een keer.

I zegt: Dan verzoon daar wel iets op dat het toch werd nagelezen..

R3 zegt: Jajaja. Ge wordt wel creatief dan om dingen te omzeilen (*lacht*).

I zegt: (*lacht*). Dat heb ik nogal gehoord. Veel die zeggen van 'ge vind zo wel achterpoortjes'.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Euhm.. wanneer hebt ge dat dan eigenlijk verteld tegen uw stagementor, ofja stagebegeleiding? Was dat direct al of?

R3 zegt: Neen, dat was zo midden academiejaar denk ik.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Beetje uit .. niet uit vertrouwen, maar uit noodzaak eigenlijk, omdat ik toen voelde van.. hier moet ik toch wel aangeven dat er dyslexie is.

I zegt: Ja. En welke reactie kreeg ge eigenlijk als ge dat vertelde?

R3 zegt: Ja, die man reageerde zo van 'Ahja nu vallen er veel puzzelstukken op zijn plaats' zo van hij had het ergens wel gezien of gevoeld of é.. maar ja.. ergens stond 'm daar voor open maar ergens ook niet.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dus hij euhm.. werd wel rekening gehouden met mijn verslagen maar ik werd toch wel anders bekeken.

I zegt: Dus toch wel dat 'm zoiets had .. ja een andere kijk had. Maar hij vond het ergens ook wel logisch van 'Ahja van daar komt dat'.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Had dat een extra meerwaarde voor, dat vertellen, buiten die noodzaak dan?

R3 zegt: Voor mij een meerwaarde? Neen.

I zegt: Echt alleen verteld omdat..

R3 zegt: Ja omdat ik moest eigenlijk. Ja ergens moest ik ... ik had een verklaring nodig, laat het mij zo zeggen.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Maar als dat niet was geweest, dan had ik dat niet gezegd, nee.

I zegt: Wat zijn dan volgens u de verschillende nadelen aan het vertellen? Zo, ja .. de in uw studententijd dan é.

R3 zegt: Dat mensen u toch wel scheef gaan bekijken, dat ge bijna, ik zal niet zeggen ziekte, hebt. Ja.. een beetje ja, ongeloof dat ge juist die richting volgt terwijl ge dat zo nodig hebt. Dat ze daar geen begrip voor hebben.

I zegt: Jaja.

R3 zegt: Ja. Euhm.. wat nog.. ja dat de mensen u toch wel een stempel geven.

I zegt: Toch nog altijd wel..

R3 zegt: Ja.. jaa..

I zegt: Hokjesdenken.

R3 zegt: Wat zeg je?

I zegt: Hokjesdenken.

R3 zegt: Jaja, toch wel. Euhm.. ja ik had soms de indruk dat mensen, als ze dat wisten, net nog meer op mijn fouten gingen letten.

I zegt: In plaats van ze aan de kant te schuiven ze net nog extra..

R3 zegt: Jajaja. *(stilte)* En mij daar ook wel mee confronteren als ze dan een fout vonden of fouten vonden. Dat ze daar toch mij over aanspraken.

I zegt: Ja. En zou ge als ge nu nog in de hogeschool zou zitten, zou ge het dan in deze omstandigheden wel vertellen? Of in deze tijd, zal ik misschien maar zeggen.

R3 zegt: In deze tijd.. ja ik weet niet hoe ze nu nog omgaan met ..

I zegt: Nu kunt ge, als ge ervoor uitkomt dat ge dyslexie hebt,...

R3 zegt: Ja.

I zegt: ... zijn er zo blaren waar ge op, waaruit ge kunt kiezen welke maatregelen ge wilt en welke ge niet wilt. Dus ge kunt zelf wel beslissen van dat wil ik wel en dat wil ik niet. En dan is er ook iemand in de school aanwezig, normaal gezien, waar ge terecht kunt met vragen of stageproblemen of dergelijke.

R3 zegt: Hmhmm.. ja dan zou ik dat zeker zeggen.

I zegt: Als ge weet dat ge dan mogelijkheden en een vertrouwenspersoon..

R3 zegt: Ja.

I zegt:...eigenlijk ervoor in de plaats krijgt.

R3 zegt: Jaja.. jajaja.

I zegt: Ja. *(stilte)* Euhm.. zo echt specifieke ondersteuningsmiddelen, zo dyslexiemaatregelen, dat werd bij jullie in school niet echt gebruikt toen..

R3 zegt: Nee.

I zegt: Alleen extra tijd wel..

R3 zegt: Extra tijd en de vragen konden mondeling voorgelezen worden.

I zegt: Ja. Euhm.. (*stilte*) Vond ge die extra tijd, vond ge dat zinvol?

R3 zegt: Ik vond dat wel, ja.

I zegt: Ja. En vond ge, ja dat voorlezen toen op die moment niet, maar achteraf wel.

R3 zegt: Achteraf wel ja..

I zegt: En waarom bedacht ge toen dat dat wel zinvol had kunnen zijn?

R3 zegt: Wablief?

I zegt: Waarom bedacht ge, achteraf dan, dat dat wel zinvol had kunnen zijn?

R3 zegt: Ja, dat ik dan toch wel meer de opdracht begrepen zou hebben of deelopdrachten eruit zou kunnen halen. Dan dat ik daar zelf had moeten lezen.

I zegt: Ja. Euhm..

R3 zegt: Ja, dat is nu weer iets hier.

I zegt: Ja, zeg maar.

R3 zegt: Daar werk met de kinderen ook heel hard aan om te leren markeren en opdrachten aanduiden en te nummeren. Dat doe ik ook heel fel met de kinderen hier.

I zegt: Wat ge zelf eigenlijk geleerd hebt, ook over brengen naar de kinderen.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Ja, dat kan voor iedereen natuurlijk nuttig zijn.

R3 zegt: Ja, voila. En dan is dat wel leuk dat kinderen, ja dan hoop ik dat ze dat ook meenemen naar later toe eigenlijk. Daar dacht ik nu nog aan.

I zegt: Ja ik had het zelf wel nuttig kunnen vinden, denk ik. Ik vind dat zelf ook niet altijd gemakkelijk om zo net de boodschap van de opdracht te weten eigenlijk.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Dus het is inderdaad wel nuttig.

R3 zegt: Jaja.

I zegt: Euhm vind ge dat er binnen uw hogeschool voldoende draagkracht was om studenten met dyslexie te ondersteunen?

R3 zegt: Nee. Dat werd eigenlijk ja.. heel weinig gedaan en ja daar stonden ze ook eigenlijk niet voor open.

I zegt: Neen. Euhm, wat vind ge dat een hogeschool eigenlijk nodig heeft om studenten te kunnen ondersteunen?

R3 zegt: Ja.. zoals ge zei een persoon, een extra persoon of ik weet niet, een vertrouwenspersoon eigenlijk, sowieso. Ja een functie van een coach eigenlijk om te kijken van dingen aan te pakken.

I zegt: Jaja.

R3 zegt: En eventueel bij examens of zo dat daar toch wel extra tijd wordt of euhm ik denk dan iets aan een verslag of zo dat het meer over de inhoud gaan en niet over de spelling, bijvoorbeeld. Euhm ja ... bij een examen van Nederlands, dat is sowieso dat je ... 7 op 10 moet halen op spelling, dat is zo, daar kun je niet onderuit, daar kun je niets aan doen.

I zegt: Jaja.

R3 zegt: Maar gewoon, qua verslagen of van... antwoorden op examens dat niet over spelling gaat, dat daar rekening mee wordt gehouden. Dat ze bijvoorbeeld bij aardrijkskunde...

I zegt: Voila.

R3 zegt: Of ik zeg maar iets, dat daar gewoon de inhoud belangrijk is.

I zegt: Jaja.Ja, dat kan inderdaad wel eens handig zijn. Euhm.. aan wat merkte ge eigenlijk dat ge niet begrepen zou worden door uw... medestudenten of docenten als ge dat zou vertellen. Ge zei dat ge zo een gevoel had.

R3 zegt: Ja.. dat werd dan zo soms gezegd van 'die kan niet zonder fouten schrijven' en dan werd daarmee gelachen, zo eigenlijk.. en ja.. ja.. op een of andere manier voel ik dat aan, ik kan dat moeilijk verwoorden eigenlijk.

I zegt: Ja, misschien komt dat daar wel door dat ge dat zo voelt van..

R3 zegt: Ja..

I zegt: Die staan daarvoor open en die niet.

R3 zegt: Jajaja.

I zegt: Euhm.. zijn er nog andere dingen dan die drie dingen die ge daarnet gezegd hebt voor ondersteuning of?

R3 zegt: Van een hogeschool é?

I zegt: Ja. Of ja voor eventueel, voor later, voor in een gewone school waar ze later gaan lesgeven eventueel, mag ook. Soms handige tips.

R3 zegt: Euhm, daar ga ik nog eens even over nadenken é. *(stilte)* Nee, niet dadelijk.

I zegt: Hm. Ja dat kan é. Als ge die dingen hebt dat ge dan al de belangrijkste..

R3 zegt: Ja.. *(stilte)* nee, nee. Er schiet me niet nog echt iets te binnen.

I zegt: Ja. Ik heb al mijn vragen gesteld.

R3 zegt: Ah. Hmhmm.

I zegt: Zijn er nog dingen waar ge nu aan denkt waar ge in het interview niks hebt over kunnen zeggen of waar ge nog aan denkt nu of.. waar ge nog iets bij wilt aanvullen ofzo?

R3 zegt: Hmmm.. nee, ik denk dat alles zowat gezegd is. *(stilte)* Ja.. neeneenee. Ik kan niet echt iets.

I zegt: Euhm. Zou ik nog iets mogen vragen?

R3 zegt: Ja.

I zegt: Hebt ge dat in het middelbaar gezegd, dat ge dyslexie had?

R3 zegt: Wacht é.. in het zesde was dat dus euhm.. door mijn kinderpsychiater dan, heb ik dat attest gekregen. Ben ik naar het eerste middelbaar gegaan, daar hebben ze dat niet gezegd omdat ik dat niet wou. Mijn ouders wilden dat wel maar ik had dat niet gezegd. En dat jaar was mij.. dat was gewoon verschrikkelijk, maar dat was een school die niet open stond of enig begrip toonde naar mij toe. Ook heel veel leerkrachten die mij eigenlijk serieus naar beneden gehaald hebben.

I zegt: Ai.

R3 zegt: Ben ik van school veranderd. Maar dat was dan wel een school waar ik mij, ik ben een heel sociaal iemand, daar kon ik mijn eigen ding doen en daar heb ik dan wel vertrouwen gevonden en toen is dat wel gezegd geweest.

I zegt: Ja.

R3 zegt: En toen hebben ze daar wel rekening mee gehouden. Euhm.. toen heb ik mijn jaar terug moeten dubbelen, ben ik van richting moeten veranderen euhm.. maar ik wou eigenlijk niet weg uit die school, maar dat hadden ze daar niet. Ben ik naar technische moeten zakken euhm van school veranderd terug en daar was dat terug hetzelfde. Dus die laatste jaren heb ik daar een heljaar, heljaren gehad. Ja.

I zegt: Gewoon naar school gegaan voor naar school te gaan.

R3 zegt: Zo van het vijfde en zesde middelbaar daar hadden we Engels dan, kan ik zeggen van één les op een heel schooljaar dat ik fijn heb gevonden.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dan was een school een hel voor mij. En ook leerkrachten die mij aanspraken om een tekst te lezen, een tekst die ik nog nooit had gezien, dat was een hel voor mij. Dan kon ik gewoon in de grond zakken. En zoals ik zei ja dan begint ge creatieve dingen te zoeken maar ja.. dat is heel confronterend.

I zegt: Ja.

R3 zegt: En zo ja, medeleerlingen, mijn beste vriendinnen wisten dat dan wel. Maar zo de medeleerlingen beginnen dan toch te lachen. Daar heb ik toch een serieuze kla ... in het middelbaar heb ik een serieuze klap gehad.

I zegt: Ja.

R3 zegt: En ik denk daardoor, toen was dat nog MST of PMS.

I zegt: PMS denk ik.

R3 zegt: Ja. Die heeft mij toen aangeraden van 'Onderwijzeres begint daar niet mee, want ge kunt dat toch niet'. Zo hebben ze mij dat letterlijk gezegd en daardoor ben ik daar dan ook op ingegaan.

I zegt: Dacht ge van 'Ik kan dat wel en ik zal, wacht maar'.

R3 zegt: Ja. Terwijl ik altijd de wil heb gehad en de durf om dat te doen, maar omdat ik de laatste jaren zo negatief eigenlijk was, over mezelf dat ik toch kleuteronderwijs ben gaan doen. En dat ik toen na die jaren heb gezegd van 'Dit is het toch niet', dat ik .. ja ik miste zo de communicatie tussen de kinderen en mij zo.. ja.. bij kleuters moet je heel veel geven en je krijgt heel weinig terug terwijl ik dat wel leuk vind om.. dat zij ook dingen aanbrengen en dat ik daarop in kan gaan. Dus toen ben ik daar toch aan begonnen en daar ben ik heel blij mee dat ik dat toch heb gedaan (*lacht*).

I zegt: (*lacht*).

R3 zegt: Dus euhm.. ja op dat gebied ben ik eigenlijk heel fier, als ik dat mag zeggen, dat ik dat toch gedaan heb en dat ik nog altijd hier sta of hier mag staan. En dat bedoel ik ook als ik zeg dat leerkrachten heel veel invloed hebben op kinderen met dyslexie of..

I zegt: ADHD..

R3 zegt: ADHD of dyscalculie of ik weet niet wat eigenlijk. Ja, want als ik daar nu aan terug denk dan zit mij dat soms toch emotioneel heel hoog, ja.

I zegt: Ja. Dus toch wel een heel verschil tussen het eerste middelbaar en die laatste en dat ertussen eigenlijk.

R3 zegt: Ja..ja.. ik denk dat ge als school open daarvoor staat, niet dat daar onmiddellijk heel veel middelen worden gebruikt maar gewoon open daarvoor staat, iedereen neemt zoals ze zijn..

I zegt: Ja.

R3 zegt: ... dat dat, dat is gewoon het allerbelangrijkste.

I zegt: Eigenlijk gewoon de houding tegenover andere mensen.

R3 zegt: Ja.. ja.. en dat is ook in een dinge, in een hogeschool het geval. Want jij zei van een vertrouwenspersoon, ja die vrouw of die man moet ook vertrouwen kunnen uiten naar iemand die dyslexie heeft. 't Is niet van 'Ik ben uw vertrouwenspersoon, zeg het eens hier'.

I zegt: Jajaja.

R3 zegt: Dan.. in mijn geval zou ik dan ook helemaal blokkeren.

I zegt: Ja. Dan zou ge zo iets hebben van ja.. dan zeg ik het wel .. nie.

R3 zegt: Ja.

I zegt: Of toch niet tegen u.

R3 zegt: Ja. Ik denk dat openheid heel belangrijk is en ja.. open staan voor..

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ja.. wat dat ik ook de laatste jaren merk is dat heel veel kinderen heel snel een stempel krijgen. Dus dat dyslexie, terwijl .. ik weet niet, ik ben geen dokter.. maar dat de diagnose heel snel worden gesteld.

I zegt: Dat ze vrij vroeg naar het CLB gaan en dat ze daar dan snel..

R3 zegt: Jajaja. Want zoals nu, heb ik twee kinderen met dyslexie in de klas ja.. die gaan alle twee naar de logo, die brengen dan een papier mee met wat ze gelezen hebben en hoe hun vordering is.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Ik compenseer met die dictees enzo.. maar ja.. dat is vertrouwen hebben gewoon. Dat dat niet aan de grote klok wordt gehangen maar dat dat iets gewoon is.. dat dat erbij hoort eigenlijk. En dat werd vroeger niet gedaan, dat werd zo vergroot..

I zegt: Dat dat echt een probleem was eigenlijk.

R3 zegt: Jajaja. Maar ik weet niet, ik denk niet, ik weet niet of dat nu nog zo is in een secundair onderwijs of in een hogeschool waar ik nu van spreek.

I zegt: In hogescholen minder denk ik, dat ik weet. Wij horen, ja op de universiteit, roepen ze dat wel af degenen met dyslexie mogen meekomen om daar te gaan zitten, maar wie dat juist zijn bij ons in het jaar.. ik zou het niet weten.

R3 zegt: Hmhmm..

I zegt: Dus.. dat wordt zo wel niet echt bekend gemaakt, zal ik maar zeggen.

R3 zegt: En zij krijgen dan ook extra tijd bij de examens?

I zegt: Ja. En ook als het ernstige dyslexie is, mogen zij, ja ze kunnen ook op de computer of voorgelezen of mondelinge examens kunnen ze ook kiezen. Dat hangt er zo wat vanaf wat ze zelf kiezen, denk ik.

R3 zegt: Hmhmm. Jaja. Jaa, welja. De tijd van nu is toch wel anders als in mijn opleiding, want als ge zo .. zou weten wat de kinderen nog tegemoet moeten gaan, wat ik heb meegemaakt... goh ocharm.

I zegt: Ja. Dan had ge nu al iets bij die twee die hier nog zitten 'Oh nee, ook dat nog'.

R3 zegt: Ja..ja.. dat is ook zo.

I zegt: Dan zijt ge zelf als leerkracht ook wel iets geruster.

R3 zegt: Ja als ze naar de logopedist gaan enzo, dan moet ge zelfs al geen dyslexie hebben, dat kan ook zijn qua uitspraak enzo of qua ik weet niet wat. Maar vroeger was dat van 'Ooh, die gaat naar de logopedist'.

I zegt: Ja, toen was dat al direct iets van 'Oh nee'. Het doet veel.

R3 zegt: Dat is ook zo. Ze hebben mij ook altijd gezegd dat mensen met dyslexie, dat hebben ze bij mij ook gedaan, dat is mijn IQ getest. Maar toen bleek inderdaad dat ik heel fel op mijn geheugen terugviel é. Mijn *perforaal* en verbaal dat was een heel groot verschil.

I zegt: Ja.

R3 zegt: Dus.. mijn ouders hebben altijd tegen mij gezegd 'Einstein heeft dat ook en ziet eens wat die heeft bereikt' en ergens heeft dat mij wel moed gegeven van 'Ik ben toch niet zo lomp'.

I zegt: Nee..

R3 zegt: Maar bepaalde leerkrachten die u dan zo terug de grond in konden duwen.

I zegt: Dat was dan weer wel terug een negatief..

R3 zegt: Jaja. Dus ja..

I zegt: Dat is wel, als ge dyslexie hebt zijt ge daarom niet niet-slim.

R3 zegt: Ja. Over het algemeen denk ik toch dat dat wel slimme.. slimme mensen zijn. Ik wil mijn eigen niet ophemelen (*lacht*).

I zegt: Maar toch minstens zo slim als de gemiddelde leerling, denk ik.

R3 zegt: Ja. Maar goed dat de tijden veranderen.

I zegt: Ja. Dat heb ik nogal gehoord. Één van de leerkrachten die ik nog heb geïnterviewd die is nog wat ouder dan u, eind de 40 denk ik. En die zei dat ook al helemaal van 'Ja toen was het echt niet te doen'.

R3 zegt: Hmhmm ja.. tja maar ja zo heeft alles zijn begin, en daar wordt uit geleerd, dat is bij alles zo, dus ook bij dit.

I zegt: Ja. Dan zullen ze met dit nog wel een stapje verder kunnen gaan. Want er zijn er veel, ik ken zelf zo iemand, een jongen ook met dyslexie, die is de lerarenopleiding begonnen, maar die heeft na zijn eerste stage, die moest direct in het zesde leerjaar en dan nog een klas met nogal veel van die luidruchtige jongens, dan direct zijn eerste les was Frans geven.

R3 zegt: Oei ja..

I zegt: En die is daarvan thuis gekomen en toen heeft 'm gezegd 'Nu stop ik ermee'.

R3 zegt: Jaja..

I zegt: De lessen en de examens op zich die gingen wel goed, maar dat was er echt teveel aan.

R3 zegt: Hmhmm.

I zegt: Ik zou, ik snap dat ook wel denk ik. Direct zo'n moeilijke klas en direct Frans, al niet zo'n gemakkelijk vak..

R3 zegt: Jaja, das zeker.

I zegt: Dusja.. dat willen we eigenlijk vermijden dat ze zoiets zeggen.

R3 zegt: Ja, dat is ook zo. Ik denk dat ze eerst moeten vertrouwen hebben in uzelf en dat ge er pas dan voor kunt gaan.

I zegt: Ja ik denk ook wel dat dat belangrijk is, zelfvertrouwen.

R3 zegt: En dan ja.. de klas, inderdaad.. dat klopt.

I zegt: *(lacht)*

R3 zegt: Zijn er zo nog veel die de lerarenopleiding beginnen? Ik heb daar dus totaal geen idee van.

I zegt: Met dyslexie?

R3 zegt: Ja.

I zegt: Euhm ik heb nu vorige week iemand geïnterviewd, die nog maar twee jaar is afgestudeerd en bij haar zaten er toch nog zes met dyslexie en zij dan, dus zeven.

R3 zegt: Hmm.

I zegt: En dat is nog maar twee jaar geleden dus ik denk dat er toch nog wel..

R3 zegt: Ja, dat is goed é.

I zegt:.. veel gaan beginnen ja.

R3 zegt: Maar ja in andere richtingen wordt ge daar ook mee geconfronteerd é, ge moet daarvoor geen lerarenopleiding gaan studeren. Als ge secretariaat gaat studeren en ge moet typen hebt ge dat ook é.

I zegt: Ja, ge hebt dat overal wel.. maar ja, als ge metser gaat studeren, dat is ook nodig, maar daar hebt ge niet echt taal voor nodig.

R3 zegt: Neenee.

I zegt: Dusja.. we willen dan zo eens zien bij de leraren. Ben eens benieuwd wat er gaat uit komen.

R3 zegt: Hebt ge nog veel mensen die..

I zegt: Euhm.. R. dan nog.. en volgende week nog twee leerkrachten dus dan heb ik er zes in totaal, maar ik zou er eigenlijk tien moeten hebben. Want een vriendin van mij die doet over de houding van directie tegenover leerkrachten met dyslexie, dus of ze die zouden aannemen en waarom enzo. En zij heeft er wel redelijk veel gevonden, maar de directie wil dan meestal wel meedoen, maar dan mag die leerkracht het zo niet weten van hun omdat ze zeggen die leerkracht kan daar nog niet zo goed mee om, maar ik wil wel meedoen. Maar ja, dan heb ik dus geen leerkracht meer.

R3 zegt: Jajaja. Ik denk dat, ja.. leerkrachten zich op dat gebied heel fel houden aan hun voorbeeldfunctie naar ouders, naar directie toe..

I zegt: Ja.

R3 zegt:.. en dat dat hun blokkeert.

I zegt: Ja, want wij hebben scholen aangemaïld, alle scholen in Vlaanderen, en ja, die directies antwoorden dan wel, maar dikwijls zijn er ook directies die niet weten dat er bij hun zo een leerkracht rondloopt volgens mij.

R3 zegt: Ja..ja..

I zegt: Ok, bedankt voor het interview. Ik ga jouw verhaal analyseren en dit vergelijken met de verhalen van de andere geïnterviewde leerkrachten. Wanneer de vergelijking klaar is, zou ik graag resultaten naar u terugkoppelen. Dan kan je mijn interpretatie nog eens nalezen en kijken of alle informatie correct zal worden weergegeven.

R3 zegt: Hmmhmm. Ok.

I zegt: Ok, tot ziens en bedankt!

Bijlage G

Hoofdthemalijst (Neuts, 2012)

Veranderbare variabelen	
Interne variabelen	Externe variabelen
<ul style="list-style-type: none">- doel georiënteerd zijn;<ul style="list-style-type: none">o diploma behalen;o job krijgen (+ outing);o reactie omgeving op outing- het leerstoornis als een positieve of productieve ervaring zien;<ul style="list-style-type: none">o talenten gerelateerd aan beperking;o gebruik talenten.	<ul style="list-style-type: none">- afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving;<ul style="list-style-type: none">o beperkingen gerelateerd aan de beperking;o outing;o capaciteiten inschatten;o differentiatie qua lesbevoegdheid;- creatieve leerstrategieën ontwikkelen;<ul style="list-style-type: none">o gebruik strategieën;o link vroeger;o strategieën doorgegeven lln;o beperking gerelateerd aan leerstrategieën;- formeel en informeel sociaal netwerk om succes te bevorderen;<ul style="list-style-type: none">o ondersteuning werkomgeving;o ondersteuning privé;o reactie persoon;o reactie omgeving op ondersteuning.

Bijlage H

Hoofdthemalijst

Veranderbare variabelen	
Interne variabelen	Externe variabelen
<ul style="list-style-type: none">- doel georiënteerd zijn;<ul style="list-style-type: none">o diploma behalen;o job krijgen (+ outing);o reactie omgeving op outing- het leerstoornis als een positieve of productieve ervaring zien;<ul style="list-style-type: none">o talenten gerelateerd aan beperking;o gebruik talenten.	<ul style="list-style-type: none">- afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving;<ul style="list-style-type: none">o beperkingen gerelateerd aan de beperking;o outing;o capaciteiten inschatten;o differentiatie qua lesbevoegdheid;- creatieve leerstrategieën ontwikkelen;<ul style="list-style-type: none">o gebruik strategieën;o link vroeger;o strategieën doorgegeven lln;o beperking gerelateerd aan leerstrategieën;- formeel en informeel sociaal netwerk om succes te bevorderen;<ul style="list-style-type: none">o ondersteuning werkomgeving;o ondersteuning privé;o reactie persoon;o reactie omgeving op ondersteuning;- lerarenopleiding;<ul style="list-style-type: none">o ervaringeno ondersteuningo Aanbevelingen

Bijlage I

Whithin-case analyse: Idisc 3

Diagnose dyslexie: Ja, in het 6^{de} leerjaar

Beroep leerkracht? “Omdat ik toch wel de capaciteit heb om kinderen iets bij te leren”.

EXTERN	<p>1. Afstemming mogelijkheden van de persoon op de omgeving</p> <ul style="list-style-type: none">- Beperkingen- Rekening houden met capaciteiten- Lesbevoegdheid- Leerjaarbevoegdheid	<p>Beperkingen: - “Als ik moe ben, val ik heel fel terug, als ik op het bord moet schrijven val ik heel fel terug op mijn regels wat ik vroeger geleerd heb. Omdat ik, doordat ik niet meer zo gefocust of geconcentreerd ben, dat ik daar moeite mee heb.”</p> <p>“Lezen gaat vrij goed. Ik neem gewoon een boek en ik begin. Ik bedoel.. maar dat is een kwestie van vertrouwen van mij in mijn klas. Als dat er is dan.. maakt dat ni uit.”</p> <p>Specifieke ondersteuningsmiddelen? Geen nood aan</p> <p>Voldoende draagkracht binnen de school? “Ja, dat ze een vertrouwenspersoon, dat die persoon zegt van ‘ok, ja.. ‘ de zorgleerkracht, dat moet niet altijd de zorgleerkracht zijn, dat mag ook iemand anders zijn, maar iemand waarvan ik zeg daar heb ik vertrouwen in en zij mag mij coachen ofzo.”</p> <p>– Enkel raadgever, geen nood aan tekstverwerking,...</p>
--------	--	--

		<p>Toewijzing klas: “Daar hebben ze niks van gezegd. Neen, want ik heb ook in een zesde leerjaar gestaan, verschillende jaren in een vijfde leerjaar gestaan.. Uiteindelijk ben ik hier beland, maar dat heeft niks met mijn dyslexie te maken. Dat is mijn, kinderen van acht, negen jaar dat is meer mijn ding eigenlijk dan met pubers eigenlijk. Dus dat is gewoon wie ik ben eigenlijk.”</p> <p>Lesbevoegdheid vak: “Ik vind dat geen beperking dyslexie. Ik denk wel dat ge als leerkracht met dyslexie 's avonds wel meer werk hebt, om u voor te bereiden, maar ik denk niet dat ge daar beperkingen mee hebt. Ik denk dat als ge iemand zijt die graag wil lesgeven, ook iemand met dyslexie, dat ge dat met plezier doet. Ik denk dat als ge gemotiveerd zijt en ge wilt kinderen graag iets bijleren, dan kunt gij dat ook als ge dyslexie hebt.”</p> <p>Leerjaarbevoegdheid: “Voorstander. Ik vind, ook al hebt ge dyslexie, dat ge toch nog capaciteiten genoeg hebt om .. zowel in het eerste als in het zesde te staan. Ik vind niet omdat ge dyslexie hebt, dat ge geen Frans kunt geven aan een vijfde jaar. Ik heb daar ook gestaan, misschien wat meer voorbereiding, maar ik denk als ge uw talenten daarin kunt gebruiken dat ... dat dat meerwaarde geeft.”</p>
--	--	--

	<p>2. Creatieve leerstrategieën ontwikkelen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Copingstrategieën - Leerstrategieën 	<p>Copingstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ik los dat meestal op met iets grappigs” - “Ik ben ook niet vies om te zeggen van ‘ok, dan gaan we dat samen eens opzoeken, want ik weet het zelf ook niet.” - Fotografisch geheugen: “Ik ben iemand die snel verbetert, maar dat is gewoon ja.. mijn geheugen” - Woordenboek/computer - Verbetersleutel - Nalezen: “Als ik zelf een mail moet sturen, of als ik zelf een brief moet schrijven, dan lees ik dat voor mezelf drie keer na.” - “Ge wordt wel creatief dan om dingen te omzeilen.” <p>Leerstrategieën:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met materiaal werken - Een zwakke en een sterke leerling bij elkaar zetten om van elkaar te leren - Kinderen leren markeren en opdrachten aanduiden
	<p>3. Formeel/informeel sociaal netwerk om succes te bevorderen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ondersteuning werk/privé - Wie op de hoogte van de ondersteuning? 	<p>Ondersteuning privé: Geen</p> <p>Ondersteuning van collega’s: “Als ik een brief moet schrijven aan de ouders, dan mail ik dat door naar mijn collega’s en zij kijken dat na.. en dan ok, dan print ik het af.” – “Als dat zou wegvallen, dan.. zou ik daar heel veel moeite mee hebben, ja. Dat motiveert eigenlijk om door te gaan.”</p> <p>Kennis van andere leerkrachten? Ja, in de school.</p> <p>Meerwaarde? Neen</p>

	<p>4. Lerarenopleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen - Ondersteuning - Aanbevelingen 	<p>Lessen: “Vreselijk! Ja, iedereen werd daar over dezelfde kam gescheurd en euhm ja.. heel.. hoe moet ik dat zeggen sec, klassikaal. Euhm qua ... vertrouwensband enzoverder vond ik dat niks waard eigenlijk. Die jaren heb ik gewoon proberen te doorzwemmen.”</p> <p>“Eigenlijk omdat het ook lag aan mijn dyslexie heb ik het tweede jaar gedubbeld van mijn kleuter. Toen ben ik onderwijzeres gaan doen en dat was gewoon ja.. werken voor mijn punten. Maar ik wou dan ook niet behandeld worden als iemand anders.”</p> <p>Na outing werd wel rekening gehouden met de dyslexie.</p> <p>Vorbereiding en maken van examens: extra tijd, bijles ‘samenvatten’ gehad dus ging wel goed. → wel zinvol</p> <p>Stage: positieve ervaringen, voorbereidingen werden thuis nagelezen Aan stagescholen niets verteld van dyslexie.</p> <p>Groepswork: “Dat ging heel goed eigenlijk. Daar had iedereen, ik had mijn deel daarin en ja.. dat ging heel goed en vlot. Ik zou ook nooit voorgesteld hebben van dan kijk ik dat wel na. En als iemand mij vroeg van ‘wil je dat nakijken’ dan zei ik ‘ja ik doe liever iets anders’.</p>
--	---	--

		<p>Ondersteuning thuis: Ouders lazen verslagen wel na</p> <p>Ondersteuning hogeschool: examens in apart lokaal, meer tijd, hardop voorlezen van vragen(geweigerd)</p> <p>Voldoende draagkracht? “Nee. Dat werd eigenlijk ja.. heel weinig gedaan en ja daar stonden ze ook eigenlijk niet voor open.”</p> <p>Aanbevelingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Een persoon, een extra persoon of ik weet niet, een vertrouwenspersoon eigenlijk, zowizo. Ja een functie van een coach eigenlijk om te kijken van dingen aan te pakken.” - Extra tijd bij examens. - Meer letten op inhoud dan op spelling bij verslagen of antwoorden op examens. - Openheid is heel belangrijk.
INTERN	<p>5. Doelgeoriënteerd zijn</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diploma + obstakels - Job vinden - Wanneer/wie op de hoogte - Outing + reacties 	<p>Op school verteld? “Mijn medecollega’s van het vierde weten dat en dan de zorgleerkracht eigenlijk, omdat die hier regelmatig in de klas komt.” – “Er zijn nog wel collega’s die het weten, want ik heb vroeger altijd op deze school gezeten, lagere school.” – Directie is ook op de hoogte.</p> <p>Waarom verteld? “Omdat er toch wel een vertrouwensband is tussen ons en ook qua werken, vond ik toch dat ze dat moesten of mochten weten.</p>

		<p>Wanneer verteld? “Dat was eigenlijk onmiddellijk toen ik hier kwam werken.”</p> <p>Relatie met die mensen is niet veranderd.</p> <p>Omstandigheden om te vertellen: “Op dat vlak voel ik dat heel snel aan tegen wie ik dat kan zeggen. Dat vertrouwen moet bij mij inderdaad goed zitten, anders zal ik het ook niet zeggen.”</p> <p>“In bepaalde situaties zou ik het inderdaad niet vertellen. Bepaalde collega’s op school, dat ik daar geen boodschap aan heb om dat aan hen te zeggen. Niet dat ze mij daarmee gaan uitlechten, maar toch dat ze mij anders gaan bekijken, denk ik. “</p> <p>Meerwaarde: “Toch dat ik eigenlijk aan hun laat merken dat ik hun vertrouw, op dat vlak.”</p> <p>Nadeel: “ Dat mensen daar achter mijn rug eigenlijk over bezig zijn. Daar hou ik niet zo van.”</p> <p>Begrip/aanvaarding? “Ja, ik vind dat wel ja. Ik merk dat er heel veel met de kinderen rond gewerkt wordt, er wordt heel veel gecompenseerd hier op school. Dus daaraan merk ik wel dat ze daar open voor staan.”</p>
--	--	---

		<p>Niet verteld? Tegen ouders: “Niet dat ik letterlijk zeg van ‘ik heb dyslexie’, dat heb ik nog tegen gene ene ouder gezegd. Dat zou ik ook nooit ni doen. Misschien vinden ze dat wel erg of gaan ze mij anders bekijken.” – Kinderen weten het ook niet</p> <p>“Ik dat leerkrachten zich op dat gebied heel fel houden aan hun voorbeeldfunctie naar ouders, naar directie toe en dat dat hun blokkeert.”</p> <p>Schoolloopbaan + tegenslagen: “Ik heb eerst kleuteronderwijs gedaan omwille van mijn dyslexie. Omdat ze mij dat dus stelselmatig hebben afgeraden. En toch doorgezet en nog 2 jaar verder gestudeerd, was dat toen nog, voor onderwijzeres. Dat was toch meer mijn ding.”</p> <p>“Ik heb eerst kleuteronderwijs gedaan en de eerste twee jaren is dat dus niet gezegd geweest tegen de school dat ik dyslexie had. En het laatste jaar, ofja heb ik het tweede jaar gedubbeld, is dat dan wel gezegd geweest. Eigenlijk omdat het ook lag aan mijn dyslexie heb ik het tweede jaar gedubbeld van mijn kleuter. En toen, sindsdien, ben ik scheef bekeken geweest. Toen hebt ik serieus, ja het tweede en derde jaar was gewoon doorzwemmen. Euhm.. toen ben ik onderwijzeres gaan doen en dat was gewoon ja.. werken voor mijn punten. Maar ik wou dan ook niet behandeld worden als iemand anders.”</p>
--	--	--

		<p>“Ja, ik was wel iemand die heel hard werkte.. euhm.. dat wel. Maar het deksel viel heel vaak op mijne neus en dat had inderdaad met mijn dyslexie te maken.”</p> <p>Studies onderwijzers outing dyslexie: “Ik heb dat toen tegen mijn stagebegeleidster gezegd. Toen moesten we heel veel verslagen schrijven van alles en mijn ouders lazen dat wel na, mijn papa, maar dat ging ook altijd niet omdat dat zo'n grote hoeveelheden waren soms. En toen werd ik afgerekend daarop. En toen is dat gezegd geweest en toch iets of wat rekening mee gehouden.” – “Dat was zo midden academiejaar denk ik. Niet uit vertrouwen, maar uit noodzaak eigenlijk, omdat ik toen voelde van.. hier moet ik toch wel aangeven dat er dyslexie is. Er werd toen wel rekening gehouden met mijn verslagen maar ik werd toch wel anders bekeken.”</p> <p>Nadelen vertellen studententijd: “Ongeloof dat ge juist die richting volgt terwijl ge dat zo nodig hebt. Dat ze daar geen begrip voor hebben. Ja, dat de mensen u toch wel een stempel geven. Ja, ik had soms de indruk dat mensen, als ze dat wisten, net nog meer op mijn fouten gingen letten en mij daar ook wel mee confronteerden als ze dan een fout vonden. Dat ze daar mij toch over aanspraken.”</p>
--	--	---

		Nu nog vertellen tijdens studie? “Als ge dan maatregelen en een vertrouwenspersoon krijgt, dan zou ik dat zeker zeggen.”
	6. Dyslexie als een positieve of productieve ervaring zien <ul style="list-style-type: none"> - Talenten + meerwaarde 	<ul style="list-style-type: none"> - Capaciteit om kinderen iets bij te leren - Met materiaal werken: bv om dingen aan te tonen, als kinderen dingen mogen doen of ervaren dan leren ze er ook veel meer uit, overgebracht op collega's/ouders hoe ze bepaalde dingen kunnen gebruiken - Expressief voorlezen - Kinderen aanzetten tot bemiddelaar: problemen oplossen/begeleiden - Interessante dingen toepassen in de klas: wordt ook overgebracht op collega's - Klasorganisatie: Meestal werk ik met een zwakke en een sterke, dat ze eigenlijk van elkaar kunnen leren. Onderlinge uitwisseling tussen collega's van manieren van aanpak “Dat ik dan denk van ‘ahja, zo had ik dat nog niet bekeken. Of zij ook naar mij toe van ‘ah zo doet jij dat’.” - Kinderen aanvoelen: inzicht in wat ze kunnen, op emotioneel vlak, belangrijk dat ze zich thuisvoelen in de klas - Samenwerken: niet snel dwarsliggen bij ideeën, naar collega's toe maar “ik vind het ook belangrijk dat de kinderen die in mijn klas zitten, leren om samen te werken, wat niet altijd gemakkelijk is.” - Fotografisch geheugen

		<p>Rol van dyslexie: “Ik denk toch dat dat er een rol in meegespeeld heeft, ja. Zo dat ik dingen aanvoel, bijvoorbeeld, geeft mij ook eigenlijk kracht uit mijn dyslexie. Dus euhm, ook dat je weet hoe dat kinderen, die het moeilijk hebben of zelf ook dyslexie hebben, hoe daar mee om te gaan, dat je dat het beste aanvoelt. Daar voel ik mij sterk in. Dat probeer ik ook naar mijn collega's duidelijk te maken als zij zo'n kind hebben. Dat ik dat toch wel een beetje kan verwoorden eigenlijk. Ik denk ook wel, door mijn dyslexie, dat ik iemand geworden ben om meer samen te werken. Ja, samen te werken met mensen. Zo kan ik ook een beetje, mijn tekorten kunnen zij ook aanvullen.”</p> <p>“En dan kinderen bijbrengen om met problemen om te gaan, vind ik toch ook belangrijk. Niet alleen op dyslexie, maar ook op algemeen eigenlijk problemen. Ja, ik denk toch dat ge beseft als ge zelf vroeger problemen hebt gehad, dat ge .. niet hoe dat ik daarmee ben omgegaan dat dat voor iedereen moet.. Dat dat mogelijkheden biedt om met kinderen te.. toch wel te beseffen van hoe ga ik met dit of met mezelf om, met dat probleem.”</p> <p>“Dus ik denk toch euhm.. dat ik toch, ja.. ik besef dat meer en meer, hoe ouder ik word, dat ik daar kracht uit haal.”</p>
--	--	---

		<p>“Ik heb mij altijd minderwaardig gevoeld. Dat is nu eigenlijk, sinds ik mijn opleiding van onderwijzeres heb afgemaakt, dat dat in positieve zin is omgedraaid.”</p> <p>Nodig om talenten in te zetten? “Dat ik vertrouwen moet hebben in mensen die, waar ik mee samenwerk. Dat is heel belangrijk voor mij. Mijn omgeving, mijn vrienden enzo hebben mij altijd wel gesteund, maar ik denk toch dat dat de grootste, ja..”</p> <p>Talenten van leerkrachten met dyslexie algemeen: “ Ik denk qua op spellinggebied dat ze net meer kunnen bieden dan iemand ‘gewoon’ ik zal het zo zeggen. Vaak kunnen die mensen dat ook beter verwoorden of anders verwoorden op een makkelijkere of moeilijker manier en dat ieder kind dat toch wel begrijpt op zijn niveau. En dat ge als leerkracht qua dyslexie, op een bepaald gebied meer inzicht hebt dan iemand anders. Ook dat ze de moeilijkheid van een woord bijvoorbeeld beter inzien of beter kunnen overbrengen. Meer inzicht en ook qua herhaling bijvoorbeeld. Dat is heel belangrijk, herhaling, dat zij daar toch meer de klemtoon gaan op leggen dat iemand anders.”</p>
--	--	--

	Mogelijkheden en afstemming	Copingstrategie	Steun	Lerarenopleiding	Doelgeoriënteerd	Talenten
R1	Moeilijkheden: <ul style="list-style-type: none"> - Spelling - Engelse teksten onthouden Ondersteuning: <p>Specifiek: NEE</p> <p>Draagkracht: tijd in steken?</p> <p>HS: maatregelen</p> <p>Leerjaarbev: JA</p> <p>Vakbev: JA</p> <p>Toewijzing: kans geven +kiezen</p>	Google Omzeilen Computer	Privé: vrienden, ouders verbeteren Collega's: GEEN Stage: verbeteren lvb Kennis anderen: JA → niet overdrijven	Hielden rekening, geen probleem Lessen: OK Stage: OK Examens: meer tijd nodig Groep: elk eigen deel – nt verbet	Verteld: <ul style="list-style-type: none"> - Opleiding: JA, begin Eindstage nt - Werk: NEE Relatie: / Nadelen nt vert: gn hulp knn vragen Omstandigheden: echt vragen Obstakels: veel werk 's avonds/vakantie	Organiseren Creatief Hulpvaardig Gemotiveerd Vertrouwenspers Dyslexie: ROL Inzetten: <ul style="list-style-type: none"> - Werkgroep - Lkrteam - Lln - Eigen ingesteldheid

R2	<p>Moeilijkheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luid lezen - onthoord <p>Ondersteuning:</p> <p>Specifiek: NEE</p> <p>Draagkracht: mogelijk, beperkt</p> <p>HS: GEEN</p> <p>Leerjaarbev: JA</p> <p>Vakbev: JA</p> <p>Toewijzing: NEE</p>	<p>Zinwendungen</p> <p>Synoniemen</p> <p>Verbetersleutel</p> <p>Boeiend lezen</p> <p>Kdn laten lezen</p> <p>Aandachtig/traag</p> <p>Woordenboek</p>	<p>Privé: GEEN</p> <p>Collega's: GEEN</p> <p>Kennis anderen: NEE</p> <p>→ geen nood</p> <p>Mdb: GEEN</p>	<p>Gebrek aan begrip</p> <p>Lessen: OK</p> <p>Stage: OK</p> <p>Examens: meer tijd nodig, lezen = traag</p> <p>Groep: elk eigen deel – nt lezen, schrijven</p>	<p>Verteld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mdb : NEE, geen stempel - Werk: JA, nt ih begin <p>Relatie: geen invloed</p> <p>Nadelen: GEEN, vert = pos</p> <p>Omstandigheden: nt speciaal</p> <p>Obstakels: weinig, 1^e vd klas, normaalschool = lage richting</p>	<p>Creatief</p> <p>Simpele instructies</p> <p>Zorg</p> <p>Inzicht</p> <p>Organisatie</p> <p>Inleven in kdn dyslexie</p> <p>Dyslexie: ROL</p> <p>Inzetten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Goede sfeer - Samenwerking - Communicatie
----	---	---	--	---	---	---

R3	<p>Moeilijkheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - moe → regels nodig <p>Ondersteuning:</p> <p>Specifiek: NEE</p> <p>Draagkracht: NEE, raadgever/vertrouwenspers</p> <p>HS: maatregelen (apart lokaal, luidop voorlezen, extra tijd)</p> <p>Leerjaarbevh: JA</p> <p>Vakbevh: JA</p> <p>Toewijzing: NEE, nt aangehaald</p>	<p>Iets grappigs</p> <p>Samen zoeken</p> <p>Fotografisch geh</p> <p>Woordenboek</p> <p>Computer</p> <p>Verbetersleutel</p> <p>Nalezen</p> <p>Omzeilen</p>	<p>Privé: ouders lezen na</p> <p>Collega's: kijken na</p> <p>Kennis anderen: JA</p> <p>→ geen meerw</p>	<p>Na outing, rekening mee gehouden</p> <p>maar staan er niet echt voor open</p> <p>Lessen: vreselijk, gn differentiatie</p> <p>Stage: OK, positief</p> <p>Examens: meer tijd nodig, samenvatten OK</p> <p>Groep: elk eigen deel – nt nalezen</p>	<p>Verteld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opleiding: JA, zorgopleiding, noodzaak - Werk: JA, onmidd, vertrouwen - <p>Relatie: geen invloed</p> <p>Niet verteld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouders - LIn <p>Nadelen: achterklap</p> <p>Omstandigheden: vertrouwen moet goed zitten</p> <p>Obstakels: eerst kleuteronderwijs gedaan owv dyslexie. Hard werken en toch deksel op de neus krijgen</p>	<p>Capaciteit om kdn iets te leren</p> <p>Met materiaal werken</p> <p>Expressief voorlezen</p> <p>Kdn leren bemiddelen</p> <p>Interess dingen toep</p> <p>Klasorganisatie</p> <p>Kdn aanvoelen</p> <p>Samenwerken</p> <p>Fotografisch geheugen</p> <p>Dyslexie: ROL</p> <p>Inzetten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertrouwen <p>Talenten algemeen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meer inzicht in spelling + beter overbrengen - Meer herhaling
----	---	---	--	---	---	--

R4	<p>Moeilijkheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gebrek aan wrdnschat - Lezen - Volwass schrijven - onzeker <p>Ondersteuning:</p> <p>Specifiek: NEE</p> <p>Draagkracht: NEE</p> <p>HS: GEEN, zou wel handig geweest zijn</p> <p>Leerjaarbev: JA</p> <p>Vakbev: JA</p> <p>Toewijzing: JA, gevr op school + bij verand vraagt men haar eerst</p>	<p>Computer</p> <p>Voorbereiden</p> <p>Zinwendungen</p> <p>Kdn laten lezen</p> <p>Woordenboek</p> <p>Groen boekje</p>	<p>Privé: lessen ondervraagd</p> <p>Collega's: kijken na</p> <p>Kennis anderen: NEE → zou knn helpen, maar verandert nx aan zz</p>	<p>Lessen: taalvakken moeilijk</p> <p>Stage: OK, goed voorbereid</p> <p>Examens: meer tijd nodig, lang werken</p> <p>Groep: elk eigen deel – meeste werkjes → anderen profiteerden</p>	<p>Verteld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werk: JA, nt ih begin <p>Relatie: expertrol, appreciatie ouders</p> <p>Nadelen: GEEN</p> <p>Omstandigheden: eerst weten wie/wat er id buurt zit</p> <p>Obstakels: begonnen in BuO, stoute schoenen aangetrokken om in gewoon BO te starten</p>	<p>Inzicht in kdn dyslexie</p> <p>Simpele uitleg</p> <p>Verschillende uitleg</p> <p>Welbevinden</p> <p>Creatief/handig</p> <p>Luisterend oor</p> <p>Individueel sturen</p> <p>Anderen motiveren</p> <p>Dyslexie: ROL</p> <p>Inzetten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigen capaciteiten
----	---	---	---	--	---	--

R5	<p>Moeilijkheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lezen - Frans <p>Ondersteuning:</p> <p>Specifiek: NEE</p> <p>Draagkracht: NEE</p> <p>HS: GEEN</p> <p>Leerjaarbevh:</p> <p>JA, compenseren = nodig</p> <p>Vakbevh: JA</p> <p>Toewijzing: JA, bij verandering vraagt men haar eerst</p>	<p>Verbetersleutel</p> <p>Voorbereiden</p> <p>Traag lezen</p> <p>Kdn laten lezen</p> <p>Lezen met latje</p>	<p>Privé: NEE</p> <p>Collega's: NEE</p> <p>Kennis anderen: NEE</p> <p>→ geen behoefte</p>	<p>Gemakkelijke opleiding, dyslexie werd nt echt aanvaard</p> <p>Lessen: OK</p> <p>Stage: OK, nt verteld</p> <p>Examens: gemakkelijk</p> <p>Groep: elk eigen deel – nt lezen, wel noteren</p>	<p>Verteld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opleiding: NEE, nt echt beperking - Werk: JA, nt ih begin, om kd te helpen <p>Relatie: geen invloed</p> <p>Nadelen: GEEN</p> <p>Omstandigheden: om kdn te helpen/te motiveren</p> <p>Obstakels: in mdb precies een drama, sindsdien nooit meer verteld, afgeraden om lkr te worden</p>	<p>Begrip kdn met problemen</p> <p>Interactie met kdn</p> <p>Wiskunde</p> <p>Drama en expressie</p> <p>Dyslexie: GEEN</p> <p>ROL</p> <p>Inzetten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigen klas - Goede collega
----	---	---	--	---	--	---

R6	<p>Moeilijkheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lezen - Spelling - twijfelen <p>Ondersteuning:</p> <p>Specifiek: NEE</p> <p>Draagkracht: JA, wordt wel rekening mee gehouden</p> <p>HS: GEEN, zou wel gewild hebben</p> <p>Leerjaarbevh:</p> <p>JA,</p> <p>Vakbevh: JA</p> <p>Toewijzing: JA, staan er wel voor open</p>	<p>Voorbereiden</p> <p>Google</p> <p>Spellingcorrector</p> <p>Groen boekje</p> <p>Synoniemen</p> <p>Thuis verbeteren</p> <p>Lezen met vinger</p> <p>speltrucjes</p>	<p>Privé: NEE</p> <p>Collega's: kijken na</p> <p>Stage: gevraagd om na te kijken</p> <p>Kennis anderen:</p> <p>JA</p> <p>→ je bent nt alleen</p>	<p>Waren heel negatief</p> <p>Lessen: OK, behalve spelling en Frans</p> <p>Stage: OK, werd rekening mee gehouden</p> <p>Examens: veel tijd nodig voor Ned en Frans, de rest OK, bij de laatsten klaar</p> <p>Groep: elk eigen deel – nt schrijven</p>	<p>Verteld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opleiding: NEE, nt echt beperking - Werk: JA, directie:tijdens stage Lkrn: vorig jaar <p>Relatie: geen invloed, pas laat gezegd</p> <p>Nadelen: GEEN</p> <p>Omstandigheden:</p> <p>alleen als het iets oplevert</p> <p>Obstakels: studies regentaat mislukt omdat leren nt lukte</p>	<p>Lesgeven op zich</p> <p>Samenwerken</p> <p>Communicatie</p> <p>Kdn over gevoel</p> <p>leren</p> <p>Zorg</p> <p>Organiseren, structuur</p> <p>Bewuster tov probl</p> <p>Dyslexie: ROL, je gaat meer naar kwaliteiten kijken</p> <p>Inzetten:</p> <p>Kansen krijgen</p>
----	---	---	--	---	---	--

